

En las últimas décadas, las tendencias educativas presentan cambios profundos en los contextos y metodologías de la enseñanza universitaria. Los enfoques tradicionales, centrados en el aula y en la actividad del profesor, viran hacia una enseñanza dirigida al aprendizaje de saberes y competencias, a través de la actividad autosuficiente del estudiante.

El libro *Estrategias para aprender a aprender: reconstrucción del conocimiento a partir de la lectoescritura*, está dirigido a estudiantes de educación superior. En él coinciden diversas formas para estimular y desarrollar competencias comunicativas que permiten al estudiante ser parte más activa en su aprendizaje. A través de las estrategias propuestas, se desarrollan las competencias personales, colaborativas, metodológicas y técnicas, acordes con las nuevas necesidades y el perfil del profesionista actual.



PEARSON
Educación®



El saber de mis hijos
hará mi grandeza

Visítenos en:
www.pearsoneducacion.net

ISBN 978-970-26-1508-8



9 789702 615088

ESTRATEGIAS PARA APRENDER A APRENDER

PEARSON PRENTICE HALL

ESTRATEGIAS PARA APRENDER A APRENDER

Reconstrucción del conocimiento a partir de la lectoescritura



PEARSON
Prentice
Hall®



El saber de mis hijos
hará mi grandeza

Edith Araoz
Patricia Guerrero
Rosa Angélica Villaseñor
María de los Ángeles Galindo

UNIVERSIDAD DE SONORA

División de Humanidades y Bellas Artes

Departamento de Letras y Lingüística

Academia en Lengua Escrita



Estrategias para aprender a aprender:

Reconstrucción del conocimiento a partir de la lectoescritura

María Edith Araoz Robles

Patricia del Carmen Guerrero de la Llata

María de los Ángeles Galindo Ruiz de Chávez

Rosa Angélica del Carmen Villaseñor Correa

PEARSON
Educación®

México • Argentina • Brasil • Colombia • Costa Rica • Chile • Ecuador
España • Guatemala • Panamá • Perú • Puerto Rico • Uruguay • Venezuela

ARAOZ ROBLES, MARÍA EDITH, GUERRERO DE LA LLATA, PATRICIA DEL CARMEN, GALINDO RUÍZ DE CHÁVEZ, MARÍA DE LOS ÁNGELES, VILLASEÑOR CORREA, ROSA ÁNGELICA DEL CARMEN

Estrategias para aprender a aprender:
Reconstrucción del conocimiento a partir
de la lectoescritura

PEARSON EDUCACIÓN, México, 2008

ISBN: 978-970-26-1508-8

Formato: 20 x 25.5 cm

Páginas: 128

Todos los derechos reservados

Editor: Hugo Rivera Oliver
e-mail: hugo.rivera@pearsoned.com
Editor de desarrollo: Felipe Hernández Carrasco
Supervisor de producción: Juan José García Guzmán

PRIMERA EDICIÓN, 2008

D.R. © 2008 por Universidad de Sonora
Blvd. Rosales y Encinas
Col. Centro
83000, Hermosillo, Sonora

D.R. ©2008 por Pearson Educación de México, S.A. de C.V.
Atacomulco 500-5° Piso
Industrial Atoto
53519, Naucalpan de Juárez, Estado de México

Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana. Reg. núm. 1031

Prentice-Hall es una marca registrada de Pearson Educación de México, S.A. de C.V.

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de esta publicación pueden reproducirse, registrarse o tramitarse, por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea electrónico, mecánico, fotoquímico, magnético o electroóptico, por fotocopia, grabación o cualquier otro, sin permiso previo por escrito del editor.

Este libro se publicó con el apoyo del Programa Institucional de Fortalecimiento Institucional C/PIFI 2007-26-38-108.

El préstamo, alquiler o cualquier otra forma de cesión de uso de este ejemplar requerirá también la autorización del editor o de sus representantes.

ISBN: 978-970-26-1508-8

PEARSON
Educación

Impreso en México. Printed in México.

® 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 - 11 10 09 08

Contenido

Prólogo

Introducción

Unidad 1 Autoconocimiento para el aprendizaje

Mapa conceptual general	I
Mapa conceptual de la unidad 1	4
1.1. El contexto	5
1.1.1. Contexto educativo	6
1.1.2. Contexto social	6
1.2. Aprendizaje	8
1.2.1. Estilos de aprendizaje	9
1.2.2. Factores que intervienen en el aprendizaje	16
1.3. Aprender a aprender	23
1.3.1. Cognición	24
1.3.2. Metacognición	24
Resumen	25
Autoevaluación	26

Unidad 2 Comprensión lectora y producción textual

Mapa conceptual de la unidad 2	30
2.1. Proceso de comprensión lectora	31
2.1.1. Tres posturas teóricas	32

2.2. Niveles de lectura	33
2.2.1. Lectura de selección	34
2.2.2. Lectura analítica	37
2.2.3. Lectura crítica	38
2.3. Técnicas de lectura	39
2.3.1. Subrayado	39
2.3.2. Notas al margen	41
2.3.3. Esquematización	43
2.4. Transformación de un texto en otro	51
2.5. El proceso de escritura	54
2.6. Redacción y corrección de un texto	61
2.6.1. Estructura del párrafo	63
2.6.2. Estructura del texto	63
Recapitulación	64
Autoevaluación	65

Unidad 3 Estrategias de aprendizaje para la construcción de textos y el desarrollo del pensamiento crítico

Mapa conceptual de la unidad 3	68
3.1. Razonamiento discursivo	69
3.2. Inferencia	70
3.3. Argumentación	74
3.3.1. Argumentos deductivos	76
3.3.2. Argumentos inductivos	76
3.3.3. Argumentos analógicos	77

3.4. Refutación	82
3.5. Falacias	83
Recapitulación	85
Autoevaluación	86

Unidad 4 Aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas en la producción de ensayos

Mapa conceptual de la unidad 4	90
4.1. Hipertexto	91
4.2. Metodología para elaborar hipertextos	93
4.2.1. Hipertexto gráfico	93
4.2.2. Hipertexto escrito	94
4.3. El ensayo	98
4.4. Metodología para construir ensayos a partir de hipertextos	100
Recapitulación	105
Autoevaluación	107
Bibliografía	108

Prólogo

El presente libro es producto de una intensa y prolongada investigación de un grupo de docentes del Departamento de Letras y Lingüística de la Universidad de Sonora. Dentro de la generación y aplicación del conocimiento, dicho producto de investigación corresponde —aunque no queda reducido— a las siguientes líneas: comprensión lectora, producción de textos y didáctica de la lengua y la literatura.

A su presentación, perspectiva y profundidad han contribuido los proyectos de investigación de las profesoras, cuyos adelantos han sido presentados como ponencias en varios congresos nacionales e internacionales (Puebla, Buenos Aires, Bogotá, San Juan, y los propios congresos organizados por el Departamento de Letras y Lingüística de la Universidad de Sonora), todos ellos promovidos, asesorados y apoyados por Cátedra UNESCO para la Lectura y Escritura en América Latina.

Sin embargo —se enfatiza— ni la tarea ni la investigación han terminado. Dos o tres aplicaciones de este material identificarán los puntos débiles y problemáticos que sólo la práctica, en estos casos, puede descubrir y, entonces, como Sísifo, el equipo como un todo reiniciará la empresa.

Es un hecho comprobado que en educación gran parte del aprendizaje de los alumnos se da a través de la comprensión de textos, de la adquisición de habilidades y competencias, continua y constantemente realizadas mediante la lectoescritura como proceso. A esta concepción han llegado las autoras a partir de su experiencia en las aulas.

Estrategias para aprender a aprender: reconstrucción del conocimiento a partir de la lectoescritura, surge con el fin de contribuir a los nuevos modelos educativos que enfatizan el uso de diversas estrategias para la obtención del conocimiento. Se ha tomado, por ende, mucho cuidado en incluir tanto la esfera teórica como la práctica, con lecturas y ejercicios meditados y sistemáticamente dirigidos paso a paso. Se trata de la conformación de un programa de materia aplicable a todos los programas universitarios, y adecuado, con suficiente redundancia funcional, a los diversos estilos de lectura y re-lectura de los estudiantes. Con ello se persigue evitar que el alumno se confunda y se pierda y, en la medida de lo posible, incluso, que pueda utilizar el manual de manera autodidacta e independiente.

El objetivo de los nuevos modelos educativos es que los alumnos utilicen el pensamiento crítico para evaluar los materiales de estudio. Esta propuesta expone un desarrollo que va de lo simple a lo complejo, de la

fantasía creadora al planteamiento racional y crítico estricto. La secuencia ordenada, orientada y estructurada termina con un producto académico: la concretización de un ensayo escolar individual, en el que se aplican las estrategias cognitivas y metacognitivas expuestas a lo largo del texto.

La estructuración de las cuatro unidades del libro concuerda con los planteamientos que el Informe Delors hace para la UNESCO, es decir, con los cuatro pilares básicos de la educación para el siglo XXI, pilares de los que las autoras se han apropiado y aplicado en la concepción del manual.

Aprendemos a conocer cuando, tanto cognitiva como metacognitivamente, obtenemos conocimientos que utilizaremos toda la vida. Dichos conocimientos serán fundamentales en la captación, organización y procesamiento de información de la que nos valdremos de forma creativa y crítica en la resolución de problemas.

Aprendemos a hacer cuando aprendemos a construir diversos géneros discursivos (el ensayo, por ejemplo) para dar forma a la exposición estructurada de ideas con su argumentación respectiva, a partir de la aplicación de técnicas, metodologías y estrategias de lectoescritura.

Aprendemos a convivir porque, al trabajar en equipo, aprendemos a respetar las ideas de los demás y a sustentar las nuestras. Con ello promovemos la capacidad de integración, la participación en grupos, el liderazgo y la aceptación de la diversidad.

Aprendemos a ser, porque al saber cómo aprendemos, podemos regular nuestro aprendizaje y planear nuestras acciones. Esto permite reconocer que tenemos habilidades para el autoaprendizaje, y con ello desarrollamos capacidades de iniciativa, autogestión, creatividad, investigación, capacidad analítica y de pensamiento crítico.

Termino mi presentación con un reconocimiento a lo que el trabajo en equipo puede producir, lo cual no es otra cosa que la cristalización de las nuevas ideas y concepciones sobre la adquisición del conocimiento, sobre la comprensión lectora y sobre la producción de textos. No es, en consecuencia, finalmente, sino una invitación para que en las instituciones de educación superior se continúen produciendo más materiales de enseñanza con calidad, profundidad, seriedad y amor a la educación de los que las autoras han dado ostensible muestra.

Francisco González Gaxiola

Introducción

En las últimas décadas, las tendencias educativas han presentado cambios profundos en los contextos y metodologías de la enseñanza universitaria. Los enfoques clásicos, centrados en el aula y en la actividad del profesor, están virando hacia una enseñanza dirigida al aprendizaje de saberes y competencias, a través de la actividad autónoma del estudiante. En este escenario, la teoría del constructivismo y el diseño de nuevos ambientes de aprendizaje juegan un papel relevante.

Bajo la óptica constructivista, el alumno es constructor y causa principal de su aprendizaje; aprende cuando encuentra sentido a lo que aprende, y esto lo logra relacionando de forma adecuada sus experiencias con los conceptos aprendidos. De esta manera, el aprendizaje se construye y se torna en una experiencia individual.

El propósito de este libro es contribuir y fomentar el desarrollo de habilidades intelectuales para el estudio, así como para la creatividad, para el pensamiento crítico y para la expresión oral y escrita. Por ello, promovemos el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para la búsqueda, adquisición, análisis y aplicación de la información y del conocimiento.

Como resultado de nuestra experiencia docente surgió la inquietud por producir materiales de apoyo que faciliten el logro de objetivos de los nuevos paradigmas educativos. De ahí la tarea de ofrecer, tanto a profesores como a estudiantes, un texto con contenido teórico y con actividades prácticas.

En este libro, *Estrategias para aprender a aprender: reconstrucción del conocimiento a partir de la lectoescritura*, impulsamos la formación integral del individuo. Tomamos como base los cuatro pilares de la educación propuestos por Delors, en 1996, por medio de Cátedra UNESCO: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir.

Nuestros objetivos se centran en el proceso de la lectoescritura, porque consideramos que las estrategias cognitivas y metacognitivas para aprender a aprender, a organizar y a pensar, están implícitas en este proceso.

En la primera unidad, *Autoconocimiento para el aprendizaje*, exploramos el contexto de los nue-

vos ámbitos laborales y educativos, que han dado origen a cambios en los programas académicos, en los roles docentes y en el perfil del alumno. Aquí trabajamos con dos cuestionarios de gran utilidad para el desarrollo metacognitivo de los estudiantes: uno cuyo fin es el autoconocimiento de los estilos de aprendizaje (recuperado de Internet, traducido y adaptado a nuestro curso) y otro que permite al alumno conocer las principales estrategias y factores que influyen en el aprendizaje (éste lo obtuvimos del *Manual para el alumno. Estrategias de aprendizaje*, publicado por la UNAM en 2004).

Además, analizamos los conceptos básicos implícitos en el proceso del aprendizaje. La importancia de esta unidad radica en que el estudiante toma conciencia de su proceso metacognitivo y ello le permite reestructurar sus conocimientos para construir nuevos.

La lectura y la escritura son el eje central de la segunda unidad, *Comprensión lectora y producción textual*, donde planteamos el proceso interactivo entre ambas. Proponemos el uso de la esquematización como una técnica que, además de ser útil para la comprensión de la lectura, lo es también para la organización de las ideas y sirve como preámbulo para la escritura.

Explicamos otras técnicas que facilitan la comprensión y la producción de textos. Asimismo, la aplicación de estas técnicas nos permite hacer consciente el estilo y la forma en que captamos, organizamos y procesamos la información, temas vistos en la primera unidad. Lo importante de este apartado es que acerca al alumno a la lectura, le muestra la manera en que puede organizar las ideas y plasmarlas en un escrito diferente al texto original.

En la tercera unidad, denominada *Estrategias de aprendizaje para la construcción de textos y el desarrollo del pensamiento crítico*, analizamos los procesos de lectura y escritura desde una perspectiva dinámica, donde interaccionan la información adquirida a través de la lectura, nuestros conocimientos previos, nuestras experiencias y nuestra cultura. Para lograr esa interacción examinamos los temas de razonamiento discursivo, inferencia, argumentación, refutación, y su relación con la comprensión lectora y la producción textual.

Al llegar a esta unidad, el alumno ha reflexionado sobre su proceso de aprendizaje; puede elegir las técnicas que mejor se adapten a su forma de captar, organizar y procesar la información; puede planear cuándo usarlas y en qué tipo de lecturas, y puede hacer uso de técnicas de escritura para transformar un texto. Lo relevante de esta unidad es que, además de todo lo anterior, el estudiante podrá plasmar sus propias ideas, sustentarlas y construir conocimiento, lo cual le permitirá integrarse a su ámbito académico.

Por último, la cuarta unidad, *Aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas en la producción de ensayos*, explica el proceso de construcción del hipertexto gráfico y escrito, así como el concepto de ensayo y su proceso de elaboración. Aplicamos las estrategias vistas en las unidades anteriores con el fin de producir un trabajo académico que nos permita observar, evaluar y autoevaluar el proceso de aprendizaje: asimilación de las técnicas, uso de estrategias, madurez en el pensamiento crítico. Es decir, al elaborar el ensayo el alumno hará conscientes sus procesos cognitivos y metacognitivos, con el fin de llegar a ser autónomo en su aprendizaje. El autoaprendizaje es la característica primordial del nuevo perfil para estudiantes y egresados, propuesto por los modelos educativos actuales.

Estamos conscientes de que existen varias propuestas didácticas sobre el proceso de enseñanza aprendizaje. Las que aquí utilizamos las consideramos más adecuadas a los modelos educativos actuales. Nuestro enfoque, centrado en la lectoescritura, permite al estudiante desarrollar habilidades y estrategias que posibiliten un desempeño acorde con el perfil deseado por el nuevo modelo educativo.

En todas las unidades empleamos la misma metodología: primero presentamos objetivos, tabla de contenidos y un mapa conceptual que permite visualizar tanto los temas que se desarrollan como la relación que existe entre ellos. Luego, explicamos contenidos, ejemplificamos con actividades

guiadas y reforzamos el tema con ejercicios individuales y colaborativos. Después, al finalizar cada unidad, incluimos una breve autoevaluación que permite, por un lado, que el estudiante observe su desarrollo cognitivo y metacognitivo, y por otro, que el docente pueda reconsiderar las estrategias utilizadas durante el proceso de enseñanza.

Otro aspecto de la metodología que conviene señalar es que en ocasiones utilizamos un solo texto para ejercitar varias técnicas; esto se hace con fines didácticos. Consideramos que si el alumno lee el texto en más de una ocasión, puede comprenderlo más fácilmente, logra identificar los elementos que lo constituyen y aplica con mayor seguridad la técnica respectiva. Es recomendable, sin embargo, que cada profesor enriquezca las actividades con lecturas adecuadas al área de estudio donde imparte la materia.

Es de nuestro interés que este libro sea un apoyo para el autoaprendizaje. Nuestra meta es estimular y desarrollar las habilidades de estudio. La práctica continua de las habilidades adquiridas permitirá que el estudiante sea competente para enfrentar los nuevos retos.

Para la realización de este trabajo fue de gran importancia la colaboración, opiniones y sugerencias de nuestros compañeros profesores de la Academia en Lengua Escrita del Departamento de Letras y Lingüística de la Universidad de Sonora, a todos ellos, nuestro reconocimiento y agradecimiento.

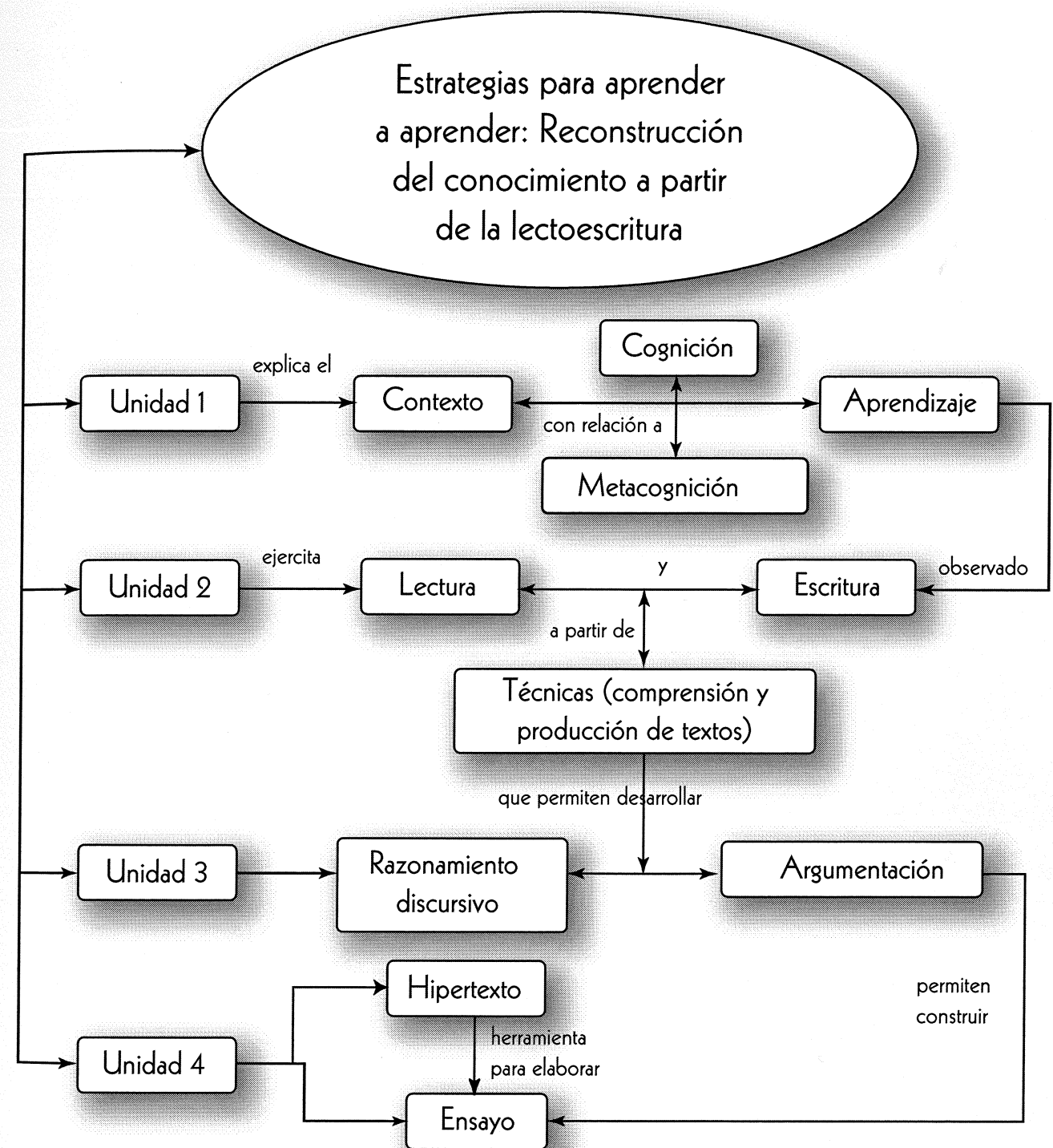
Agradecemos de igual manera el apoyo que nos brindó la profesora Hortencia Orozco y la confianza, el interés, la colaboración y las valiosas aportaciones del maestro Fermín González; a la profesora Martha Martínez Figueroa, por su apoyo en todas nuestras actividades.

Nuestro reconocimiento especial para el doctor Francisco González Gaxiola, por su interés, por motivarnos a trabajar en este proyecto y por el tiempo dedicado a la revisión de este libro.

Las autoras

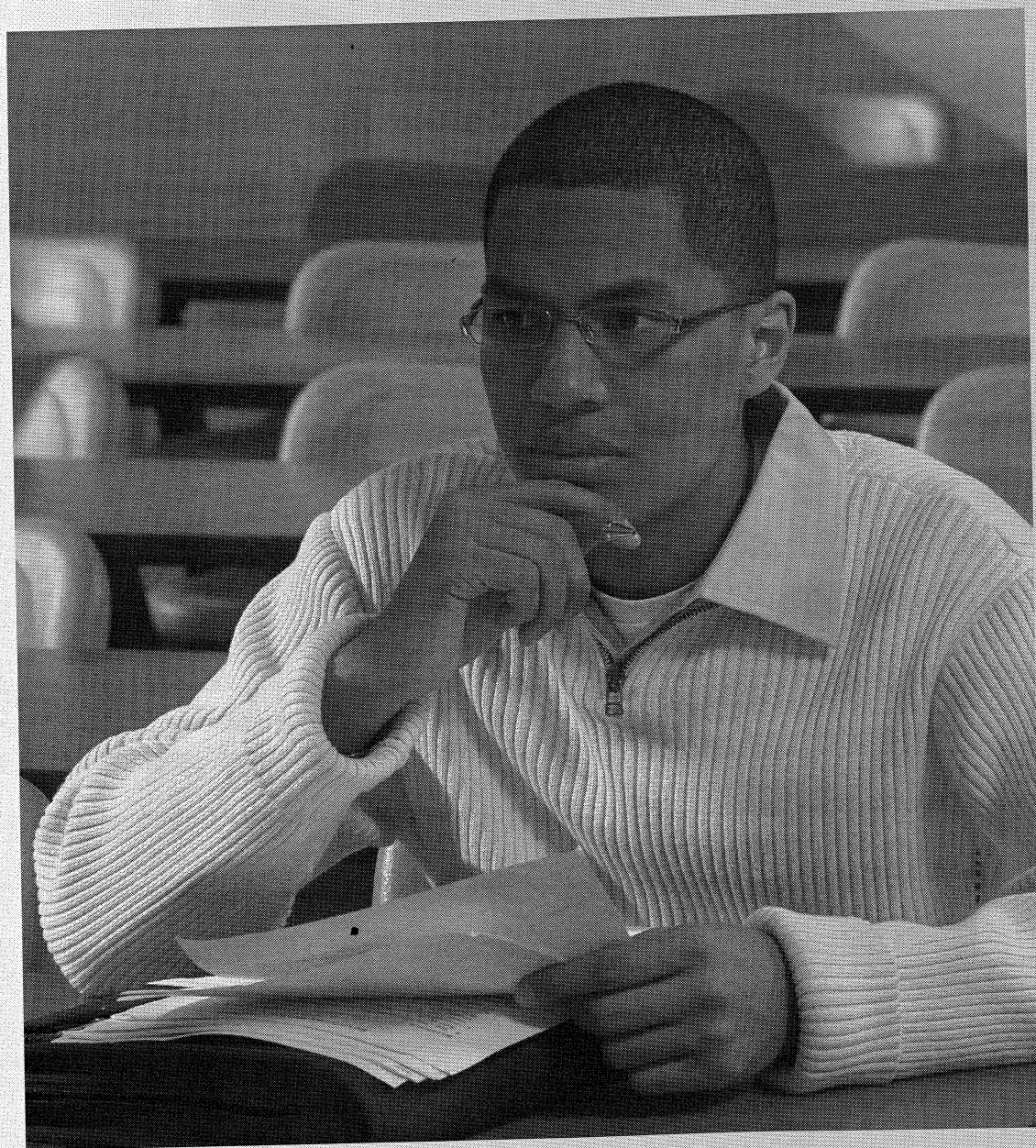
El proceso educativo requiere que nadie piense por nosotros ni vea por nosotros ni hable por nosotros ni, finalmente, actúe por nosotros. Por estas razones es tan importante aprender a aprender, aprender a educarnos y a liberarnos, para llegar a ser nosotros mismos.

Paulo Freire



unidad 1

Autoconocimiento para el aprendizaje



Objetivo:

Al concluir esta unidad, podrás construir una imagen de tu proceso de aprendizaje a partir de:

- La reflexión sobre el contexto educativo y social.
- La reestructuración de conceptos básicos que intervienen en la adquisición del conocimiento.
- La identificación de las formas de aprender, así como de los factores que influyen en el proceso de aprendizaje.

Contenido

Mapa conceptual de la unidad 1

1.1. El contexto

1.1.1. Contexto educativo

1.1.2. Contexto social

1.2. Aprendizaje

1.2.1. Estilos de aprendizaje

1.2.2. Factores que intervienen en el aprendizaje

1.3. Aprender a aprender

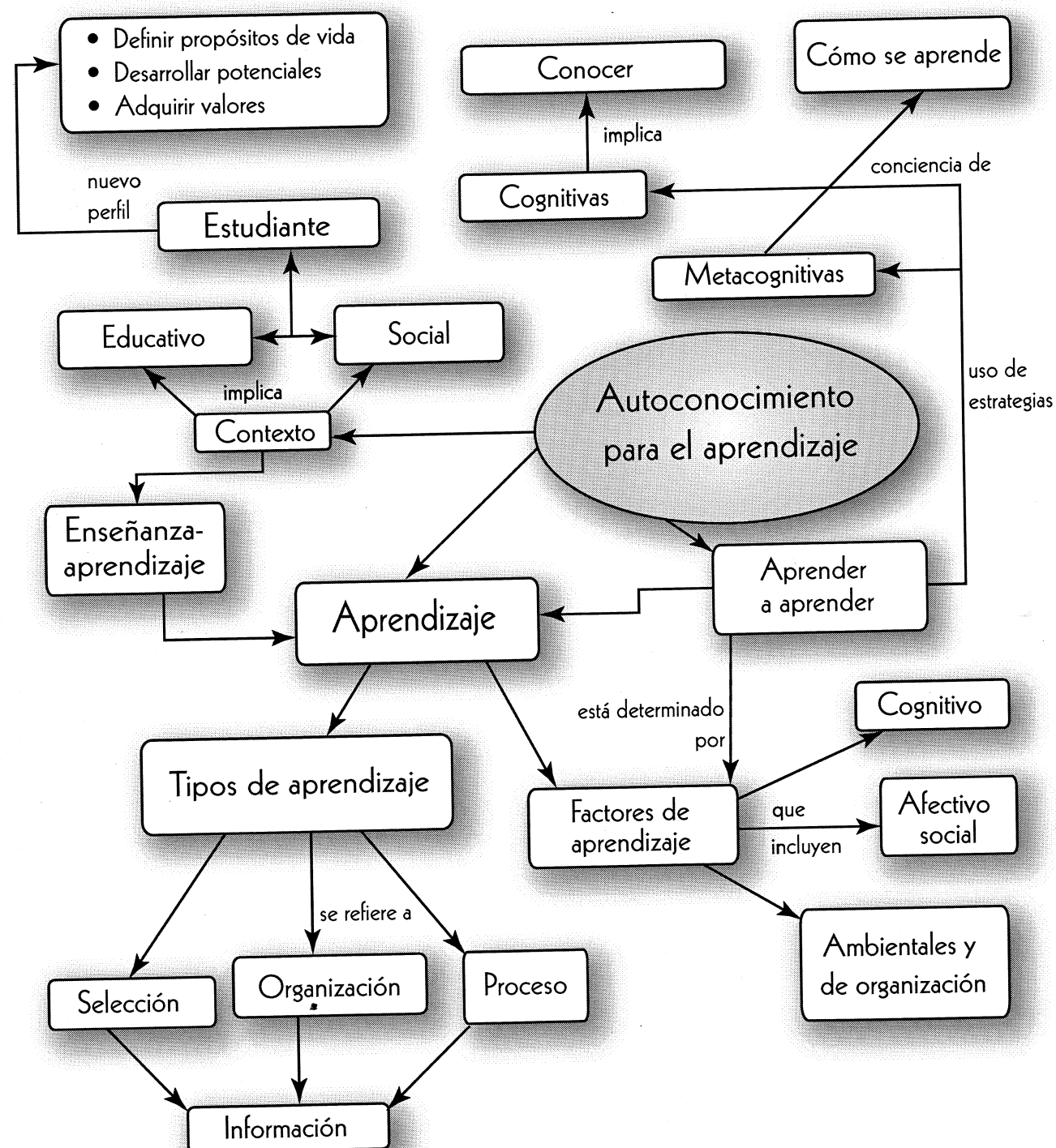
1.3.1. Cognición

1.3.2. Metacognición

Recapitulación

Autoevaluación

Mapa conceptual de la unidad 1



Aprender a aprender implica estar conscientes de nuestras habilidades para captar, organizar y procesar la información. Implica también ser responsables de nuestro proceso de aprendizaje.

Este primer apartado pretende que reflexionemos acerca de este proceso de aprendizaje y sobre la manera en que el contexto y otros factores (cognitivos, afectivo-social, ambientales y de organización) actúan en la construcción y apropiación del conocimiento. Asimismo, observaremos que existen diferentes estilos o formas de aprender; identificaremos la manera en que cada uno de nosotros aprende, con el fin de facilitar el estudio, desarrollar habilidades y promover actitudes que harán posible autorregular nuestro aprendizaje.

1.1. El contexto

Cuando llegó al planeta saludó respetuosamente al farolero.

"Buenos días. ¿Por qué acabas de apagar el farol?"

"Es la consigna", respondió el farolero. "Buenos días."

"¿Qué es la consigna?"

"Apagar el farol. Buenas noches."

Y volvió a encenderlo.

"Pero, ¿por qué acabas de encenderlo?"

"Es la consigna", respondió el farolero.

"No comprendo", dijo el principito.

"No hay nada que comprender", dijo el farolero. "La consigna es la consigna. Buenos días."

Y apagó el farol.

Luego se enjugó la frente con el pañuelo a cuadros rojos.

"Tengo un oficio terrible. Antes era razonable. Apagaba por la mañana y encendía por la noche. Tenía el resto del día para descansar y el resto de la noche para dormir."

"Y después de esa época, ¿la consigna cambió?"

"La consigna no ha cambiado", dijo el farolero. "¡Ahí está el drama! De año en año el planeta gira más rápido ¡y la consigna no ha cambiado!"

El Principito

Antoine de Saint-Exupéry

Día tras día, el farolero celestial realizaba su tarea a la perfección. Para él, ésta se había convertido en una segunda naturaleza. Sin embargo, el planeta, como el resto del Universo, siguió cambiando. La rutina continuó siendo la misma, mientras que el contexto se fue transformando.

Entendemos por contexto las circunstancias y los factores que rodean un hecho, en nuestro caso, circunstancias y factores que participan en el proceso de aprendizaje. Explicaremos dos tipos de contexto: el educativo y el social.

1.1.1. CONTEXTO EDUCATIVO

Diversas teorías sobre educación tratan de explicar cómo los sujetos acceden al conocimiento. Su objeto de estudio se centra en la adquisición y el desarrollo de destrezas y habilidades, en el razonamiento y en la adquisición de conocimientos.

Desde diferentes perspectivas pedagógicas, al docente se le han asignado diversos roles: el de transmisor de conocimientos, el de animador, el de supervisor o guía del proceso de aprendizaje, e incluso, el de investigador educativo. El papel del maestro se puede reducir a transmitir información si se trata sólo de facilitar el aprendizaje; por el contrario, si se pretende guiar y orientar la actividad constructiva de los alumnos, el maestro debe mediar el encuentro entre éstos con el conocimiento (Mazuera, 2002).

Antes de analizar lo que significa “aprender a aprender” y sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es importante comprender por qué estos conceptos son fundamentales en los nuevos modelos curriculares de las instituciones educativas.

Las instituciones de educación superior han emprendido procesos de reformas profundas y cambios en sus métodos de enseñanza, como consecuencia de los cambios sociales, políticos y económicos, así como el avance en el conocimiento y el desarrollo científico, tecnológico e industrial. Dichas reformas han considerado entre sus bases teóricas la filosofía constructivista.

El constructivismo es una postura psicológica y filosófica que argumenta que los individuos construyen gran parte de lo que aprenden y comprenden. Ello significa que la persona es producto de la interacción del ambiente y de sus disposiciones internas, tanto en los aspectos de conocimiento, como en los sociales y afectivos¹.

Dentro de esta corriente, los conocimientos previos de los alumnos son de suma importancia para lograr una mejor captación. El constructivismo centra su atención en la participación activa de los individuos y en su interacción con su entorno, como se verá más adelante. Anaya (2003) comenta que los actuales desafíos requieren de estudiantes capaces de enfrentarlos con creatividad y esfuerzo. Para ello, es necesario orientarlos hacia el desarrollo de su máximo potencial cognitivo, afectivo y físico, para que adquieran valores que les permitan alcanzar bienestar y realización dentro de su contexto social.

1.1.2. CONTEXTO SOCIAL

El contexto social es determinante para el aprendizaje. El individuo está inmerso en una realidad que influye en su manera de captar el conocimiento y de aportar y adaptar nuevo conocimiento a la misma realidad. Así, un aprendiz que vivió en la Edad Media dominó y definió su realidad de acuerdo con los adelantos de su época. Dicho aprendizaje provocó cambios sociales que, a su vez, influyeron en la educación de los nuevos aprendices, quienes aprendieron de la realidad creada por sus antecesores. Este proceso es el que genera los cambios sociales.

Actualmente visualizamos cambios acelerados en la tecnología y en el conocimiento que exigen nuevas formas de aprender. Los cambios que influyen tanto en la educación como en el ámbito laboral son la globalización y la transformación de las organizaciones. Dichos cambios condicionan nuevos aprendizajes.

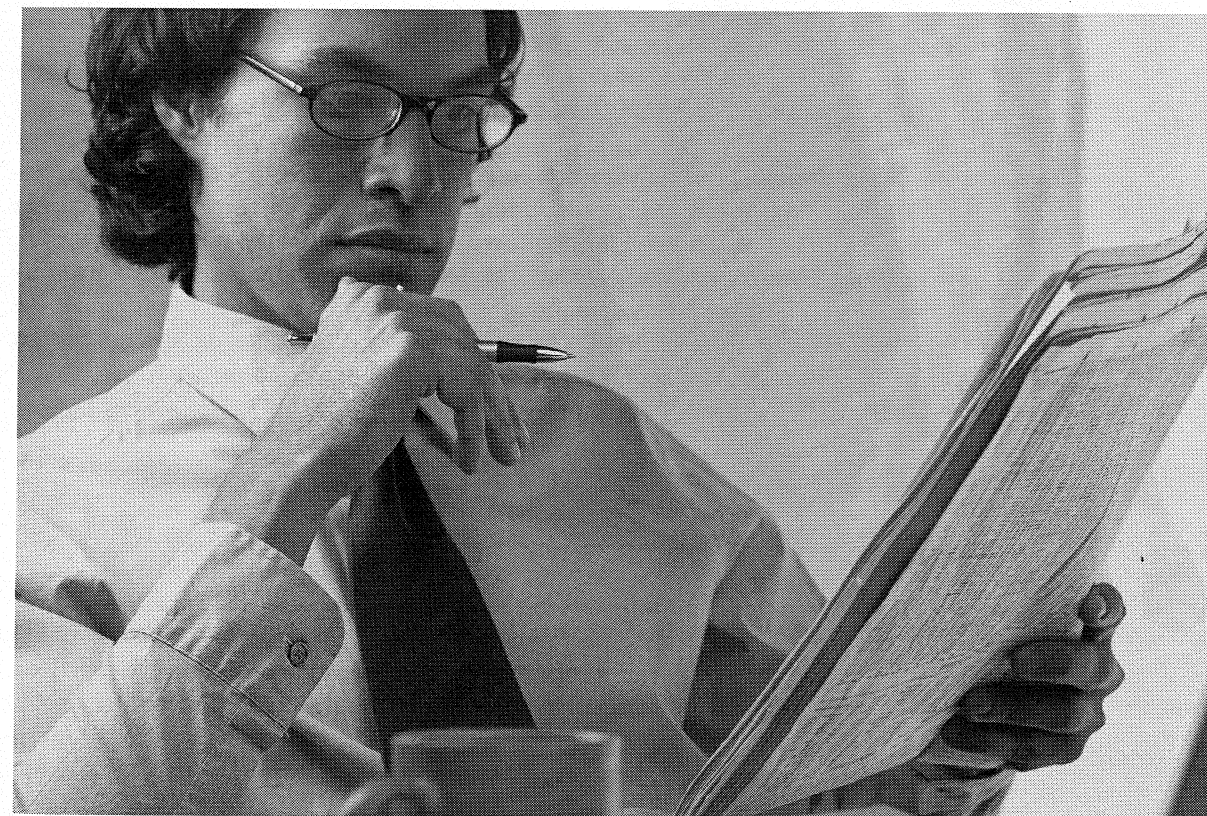
¹ El constructivismo <http://www.monografias.com/trabajos11/constru/constru.shtml>. Consultada el 19 de septiembre de 2006.

El fenómeno de la globalización surgió como un movimiento socioeconómico hace 20 años. Desde la perspectiva organizacional, la globalización es un movimiento de integración económica, cultural y laboral entre las naciones del mundo. Sin embargo, también se ha observado que algunos países, especialmente africanos, se han resistido a la integración global y han querido mantenerse al margen del intercambio mundial.

Debido a este movimiento globalizador, han crecido organizaciones sin precedentes como Citibank, Olivetti, Exxon, Chrysler, en países como Brasil, China o México, que han abierto sus fronteras, pero han requerido de cambios estructurales, especialmente educativos, para afrontar estos nuevos retos.

Estos cambios implican que tanto empresas como instituciones incluyan programas de capacitación para ser competitivas y dar respuestas rápidas y eficientes a los cambios tecnológicos, sociales y culturales. Autores como Kotter y Manz (1996, 1989) recomiendan la adquisición de ciertas habilidades, tanto técnicas como administrativas e interpersonales, para que los futuros profesionistas logren la plena responsabilidad hacia los nuevos desafíos laborales. Para ello, actualmente se maneja el modelo de competencias educativas (Álvarez, 2001).

Dicho modelo se refiere a la manera en que los profesionistas responden a los requerimientos de su puesto de trabajo (un puesto que está ubicado en una organización concreta, un sector o actividad determinada, un contexto social, político y económico, etcétera). En este modelo se contemplan tanto las tareas desempeñadas como los atributos personales que permiten desarrollarlas con eficiencia, así como las necesidades del contexto socio-organizativo en que se llevan a cabo.



Santos (2004), en su trabajo de investigación *Desarrollo de la competencia intercultural en alumnado universitario: una propuesta formativa para la gestión de empresas multiculturales*, explica modelos de competencia en el campo profesional desarrollados por Echeverría (2001 y 2002). Estos modelos son: el de la competencia técnica, la competencia metodológica, la competencia participativa y la competencia personal, que coinciden con los cuatro pilares de la educación propuestos por Delors (1996). Estos pilares son: el aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a convivir.

La aportación de Delors ha influido positivamente en la planeación de la currícula de instituciones de educación superior, al vincular lo aprendido con el desempeño profesional. Así, el modelo de *Competencia técnica*, es decir, el modelo que permite que el individuo domine las tareas acordes con su desempeño profesional, se vincula con el pilar *aprender a conocer*, que implica incrementar saberes que permitan comprender el entorno y estimular el sentido crítico.

La *competencia metodológica*, que se refiere a saber aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones laborales concretas o adaptarlos a situaciones novedosas, se vincula con el *aprender a hacer* en la educación, donde debe propiciarse la vivencia de situaciones que requieren localizar, seleccionar y utilizar informaciones con objetivos concretos.

La *competencia participativa* se vincula con el *aprender a convivir*, porque la primera requiere de personas dispuestas a cooperar en trabajos de grupo, y la segunda desarrolla la capacidad de percibir la diversidad de los seres humanos. Además, favorece actitudes tendientes a afrontar y solucionar problemas, respetando las ideas de cada miembro de su equipo.

Por último, el modelo de *competencia personal* requiere personas que actúen de acuerdo con sus convicciones, que asuman responsabilidades y tomen decisiones. Este modelo se vincula con el pilar *aprender a ser*, donde se propicia la libertad de pensamiento, sentimiento e imaginación, aspectos necesarios para desarrollar sus talentos.

En este contexto, se visualizan dos escenarios: por un lado, el de las organizaciones, que permite priorizar las necesidades y el impacto del entorno, así como la preocupación por la competitividad. Por otro, se encuentra el del espacio educativo, donde las instituciones dedicadas a este fin deberán responder a través de programas acordes a las competencias demandadas por las organizaciones económicas. En este escenario es donde el desarrollo de habilidades y estrategias de aprendizaje en los alumnos les permitirá adaptarse a los cambios laborales competitivos.

1.2. Aprendizaje

El concepto de aprendizaje utilizado en este libro se apoya en la teoría constructivista, que explica cómo el ser humano es capaz de construir conceptos y cómo sus esquemas mentales lo llevan a captar la realidad desde un enfoque perceptivo e individual que guía su aprendizaje. Este proceso permite que el estudiante atribuya significado a los conocimientos que recibe en las aulas, es decir, que reconozca las similitudes o analogías, que diferencie y clasifique los conceptos y que “cree” nue-

vas metodologías, estrategias y técnicas, combinándolas con otras ya conocidas. (Santiuste, s.f.).

De esta forma, se concibe al aprendizaje como un proceso constructivo, acumulativo, autorregulado, orientado a metas, situado, colaborativo e individualmente diferente, en la construcción del conocimiento y significado.

- Es constructivo porque los alumnos no son meros recipientes pasivos, sino agentes activos que construyen tanto el conocimiento como las habilidades intelectuales requeridas.
- Es acumulativo porque el conocimiento nuevo se construye sobre la base del conocimiento previo.
- Es autorregulado porque el alumno es capaz de regular su propio aprendizaje.
- Es orientado a metas porque provee intencionalidad explícita y consciente y da orientación interna a las metas.
- Es situado porque se basa en experiencias de los alumnos en contextos y situaciones auténticas de la vida real, lo que les permitirá después utilizar lo aprendido en las situaciones de trabajo.
- Es colaborativo porque el aprendizaje es un proceso social, donde no sólo se aprenden los conocimientos pertinentes, sino también las maneras de pensar, valorar y utilizar las herramientas asociadas a un trabajo determinado, así como para aprender de los demás (Universidad de Sonora, 2004).

Bajo esta óptica, el alumno es constructor y causa principal de su propio aprendizaje, aprende cuando encuentra sentido a lo que aprende. El sentido del aprendizaje se logra cuando el alumno parte de sus experiencias y relaciona de forma adecuada los conceptos que aprende; de esta manera, el aprendizaje se torna en una experiencia individual, por ello se puede hablar de diversos estilos al aprender.

1.2.1. ESTILOS DE APRENDIZAJE

“Los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores (...) de cómo los alumnos perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje.” (Universidad La Salle, 2004). Dichos estilos los identificamos de tres formas: por la manera en que seleccionamos y representamos la información; por



el modo en que la organizamos, y por la forma en que trabajamos esa información. Veamos cada una.

Cómo seleccionamos y representamos la información

En los estilos de aprendizaje individual influyen muchos factores, pero uno de los más determinantes es el relacionado con la manera en que seleccionamos y representamos la información. Estas distintas formas para elegir la información pueden ser visuales, auditivas o kinestésicas².

- Las personas que seleccionan y representan la información de manera visual se caracterizan porque tienen facilidad para captar rápidamente grandes cantidades de información con sólo ver o leer; establecen relaciones entre ideas y conceptos; tienen capacidad de abstracción; piensan en imágenes; visualizan detalladamente y gustan de las descripciones.
- Los individuos que captan la información por su canal auditivo aprenden mediante explicaciones orales propias o de otras personas; recuerdan de manera ordenada y en secuencia; tienen facilidad para aprender idiomas y música; piensan en sonidos, tonos y volúmenes; cuando leen, lo hacen moviendo los labios.
- Quienes procesan la información a partir de sensaciones son kinestésicos. Su aprendizaje es lento, pero profundo; son inquietos; no aprenden sentados, escuchando o leyendo, tienen que estar en movimiento; gustan de sentir lo aprendido y gesticulan al hablar.

Al aprender utilizamos preferentemente una de las tres formas descritas: la visual, la auditiva o la kinestésica. Sin embargo, aun cuando nos identifiquemos con alguna, es posible utilizar otros canales sensoriales para desarrollar nuevas habilidades o formas de seleccionar y representar la información.

Existen determinadas estrategias de aprendizaje mediante las cuales podemos facilitar nuestro estudio.

Una persona visual, para agilizar su aprendizaje, puede leer; dictar la información a otra persona; realizar ilustraciones para aprender un nuevo concepto; hacer dibujos de las lecturas realizadas; visualizar la información a través imágenes mentales que pueden convertirse en mapas mentales o conceptuales.

Para quienes son auditivos, las estrategias pueden ser: discutir la información; realizar debates; grabar lo que se lee y escucharlo con atención; preguntar o explicar a otra persona.

Por su parte, las personas kinestésicas pueden utilizar las representaciones de sonidos o ideas a través de gestos o posturas corporales; leer un texto e ir representando la idea con formas o dibujos; describir las sensaciones al tocar algún objeto de aprendizaje.

Con el fin de que identifiques el estilo —o estilos— de aprendizaje que predomina en tu forma de captar, organizar y procesar la información, realiza la siguiente actividad.

² Para ampliar la información ver: <http://galeon.hispavista.com/aprenderaaprender/index.html>

Actividad 1

a) Lee con atención el siguiente cuestionario³ y marca en las columnas a la derecha el número que corresponda a tu respuesta, de acuerdo con la siguiente escala:

NUNCA	RARA VEZ	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1	2	3	4	5

b) Responde sinceramente y recuerda que, como en todos los cuestionarios de este tipo, no hay respuestas correctas o incorrectas.

Es preferible que respondas sin pensarlo demasiado y que no dejes enunciados sin contestar. Una vez que hayas completado el cuestionario, en la hoja de evaluación anota los resultados de cada una de las preguntas clasificadas en grupos, y suma el total de puntos de cada columna.

	1	2	3	4	5
1. Tomo muchas notas y me gusta garabatear mientras escucho una clase o conferencia.					
2. Cuando leo, leo en voz alta o muevo los labios para escuchar las palabras en mi mente.					
3. Prefiero actuar directamente, probando lo que tengo que hacer, en vez de seguir instrucciones dadas por alguien.					
4. Se me dificulta conversar con alguien que no me mire a los ojos.					
5. Se me dificulta platicar con alguien que permanece frío e indiferente.					
6. Se me dificulta platicar con alguien que permanece en silencio sin responderme.					
7. Escribo listas de lo que tengo que hacer para recordar mejor.					
8. Aunque no tome notas porque me distraigo, puedo recordar lo que alguien haya dicho en clase o conferencia.					
9. Cuando leo una novela, pongo mucha atención a los pasajes que describen detalles de vestuario, lugares, ambientes, etcétera.					
10. Cuando leo una novela me concentro en los diálogos y conversaciones entre los personajes.					
11. Tomo notas y apuntes de clase, pero raramente los vuelvo a consultar.					
12. Necesito escribir las instrucciones para poder seguir las en orden.					
13. Me gusta pensar en voz alta cuando escribo o resuelvo problemas.					
14. Cuando elijo qué leer, prefiero novelas, cuentos o relatos de acción, en los que se plasme el drama y el sentimiento entre los personajes.					

³ Tomado de: <http://www.nwlink.com/%7Edonclark/hrd/vak.html>

15. Puedo comprender lo que alguien dice, aun sin observar sus gestos al hablar.					
16. Necesito observar a la persona con la que platico para poder mantener la atención en el tema de conversación.					
17. Recuerdo mejor las cosas cuando las digo otra vez.					
18. Cuando veo por primera vez a una persona, me fijo en sus rasgos faciales y en su apariencia.					
19. Cuando leo en silencio, muevo los labios al ritmo de la lectura.					
20. Me gusta profundizar en temas interesantes cuando me encuentro con alguien dispuesto a conversar.					
21. Cuando estoy en una fiesta o reunión, me gusta sentarme y observar a la gente.					
22. Cuando platico sobre algo, hago ademanes y gestos para enfatizar.					
23. Cuando recuerdo algún hecho, puedo verlo mentalmente, con detalles de dónde y cómo lo vi.					
24. Prefiero escuchar noticias en la radio que leer el periódico.					
25. Mi escritorio y lugar de estudio lucen desordenados.					
26. Cuando asisto a una fiesta o reunión, me gusta involucrarme en ella (bailar, jugar...) en vez de permanecer al margen.					
27. Si tuviera que explicar a alguien cómo realizar una actividad, preferiría hacerlo por escrito o con dibujos o gráficos.					
28. Si tuviera que explicar a alguien cómo realizar una actividad, preferiría hacerlo oralmente, de manera directa.					
29. Cuando estoy en una reunión, me gusta moverme, no permanecer sentado.					
30. En mi tiempo libre, lo más probable es que lea o vea TV.					
31. Si tuviera que explicar a alguien cómo realizar una actividad, preferiría hacerlo mostrándole cómo.					
32. En mi tiempo libre, lo más probable es que prefiera escuchar música.					
33. En mi tiempo libre, lo más probable es que prefiera hacer ejercicio físico o deporte.					
34. Si tuviera que recibir instrucciones precisas sobre lo que tengo que hacer, me sentiría mejor si me las dijeran verbalmente.					
35. Si tuviera que recibir instrucciones sobre lo que tengo que hacer, me sentiría mejor si fuera por escrito.					
36. Si tuviera que recibir instrucciones sobre lo que tengo que hacer, me sentiría mejor si me mostrasen cómo hacerlo.					

Evaluación

Preguntas	Preguntas	Preguntas
1	2	3
4	6	5
7	8	11
9	10	14
12	13	19
16	15	22
18	17	25
21	20	26
23	24	29
27	28	31
30	32	33
35	34	36
Total	Total	Total

Visual

Auditivo

Kinestésico

El área en donde hayas obtenido mayor puntuación representa tu estilo de aprendizaje natural, aunque no debes olvidar que cuando aprendes, utilizas los tres estilos, pero uno de manera más evidente.

Recuerda que para un aprendizaje más efectivo y un mejor dominio de todas las habilidades de la lengua es bueno desarrollar todos los estilos de manera equilibrada. Recuerda también que este cuestionario no es el único que te ayudará a conocer tu estilo de aprendizaje; investiga en Internet otros que te permitan integrar el conocimiento sobre tu manera de aprender.

Cómo organizamos la información

Una vez que hemos seleccionado la información que recibimos, la organizamos, pero no todos seguimos el mismo procedimiento. Tenemos distintas preferencias para organizar lo que sabemos; ello determina nuestro estilo de aprendizaje.

Se han propuesto distintos modelos que estudian la manera en que el ser humano organiza la información. Uno de ellos es la teoría de los hemisferios cere-

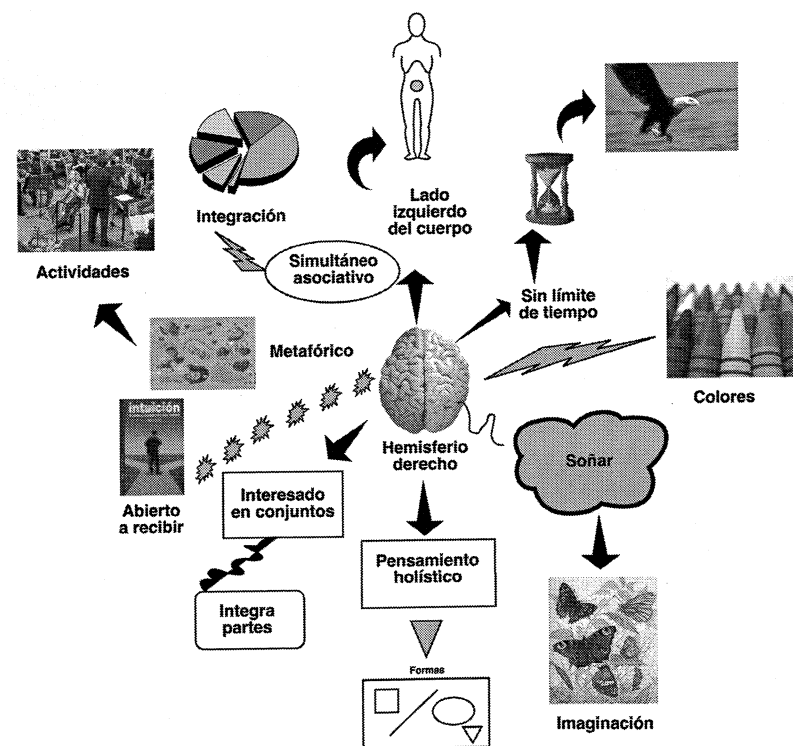
brales. Esta teoría se basa en el descubrimiento realizado por Roger Sperry,⁴ quien explica que el cerebro está dividido en dos hemisferios: el izquierdo y el derecho, los cuales son diferentes entre sí, pues cada uno se encarga de coordinar funciones específicas y organizar de manera distinta la información que recibe.

El hemisferio derecho procesa la información de manera global, partiendo del todo para entender las distintas partes que lo conforman. Este hemisferio es intuitivo y no verbal, piensa en imágenes y sentimientos; es un hemisferio integrador; se encarga de coordinar las habilidades espaciales y artísticas; controla, además, lo motriz del lado izquierdo del cuerpo humano.

El hemisferio izquierdo procesa la información de manera secuencial y lineal; es llamado también hemisferio verbal; forma la imagen del todo a partir de las partes y se ocupa de analizar los detalles. Quien utiliza este hemisferio en su proceso de aprendizaje gusta de seguir instrucciones y preguntar ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde? y ¿por qué?; maneja la información matemática y la verbal: piensa en palabras y en números; realiza un análisis secuencial de la información y tiene facilidad para la expresión oral y escrita. Este hemisferio controla el aparato fono articulador, organiza su tiempo, planifica y toma decisiones a largo plazo, también controla lo motriz del lado derecho del cuerpo humano.

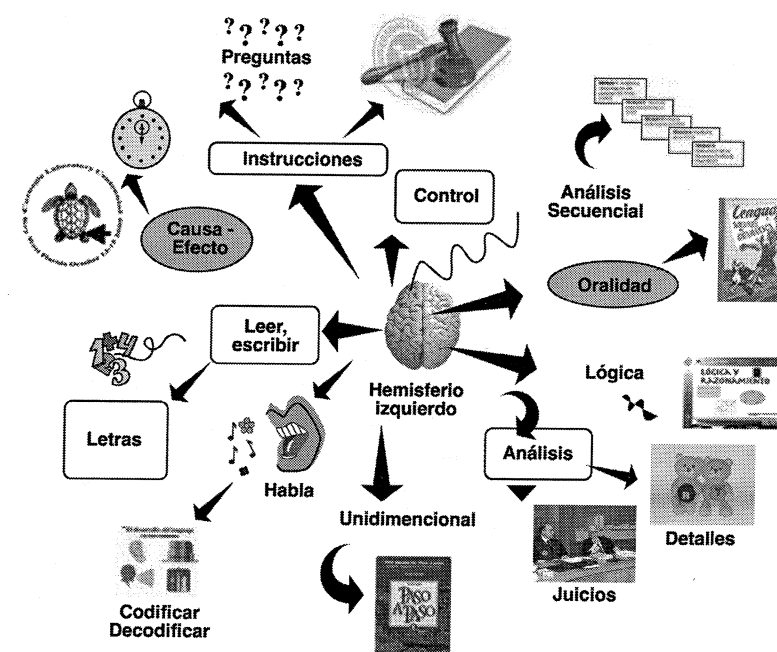
Visualicemos las características de cada uno de los hemisferios cerebrales en las siguientes imágenes.

Mapa mental del hemisferio derecho



⁴ Programa Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte (día) *Teoría de los hemisferios cerebrales*. En <http://dia.lavaca.edu.mx/quees.html>. Consultada enero de 2007.

Mapa mental del hemisferio izquierdo



Por lo general, uno de los hemisferios domina más que el otro en un individuo: las personas que desarrollan más las habilidades del hemisferio derecho tienden a ser sintéticas, concretas, analógicas, apasionadas, imaginativas, holísticas, intuitivas, visionarias, idealistas, emocionales, espontáneas, expresivas, creativas. Cuando piensan y recuerdan lo hacen a través de imágenes. Mientras que, quienes desarrollan más su lado izquierdo, tienden a ser lógicos, controladores, literales, analíticos, abstractos, objetivos, disciplinados, ordenados, normativos, siguen secuencias, recuerdan nombres, hechos, fechas, jerarquizan datos. Utilizan palabras para recordar, nombrar, describir y definir.

Cómo trabajamos la información

Como se ha visto en este apartado, cuando recibimos determinada cantidad de información sólo seleccionamos una parte de ella, y esta selección depende del sentido que utilicemos para captarla. De esta forma distinguimos entre individuos visuales, auditivos y kinestésicos.

Luego de captar la información, la organizamos de acuerdo con la manera como utilizamos cada uno de los hemisferios de nuestro cerebro. Cuando esta información ya se captó y se organizó, se empieza a trabajar de diversas formas.

Para trabajar la información se puede partir de una experiencia directa y concreta o de una experiencia abstracta. Dichas experiencias se transforman en conocimiento cuando reflexionamos, experimentamos o teorizamos sobre ellas. De esta forma, también distinguimos individuos cuyas preferencias sobre el aprendizaje los identifican como personas reflexivas, pragmáticas o teóricas.

Las personas reflexivas consideran las experiencias y las observan desde diferentes perspectivas; son prudentes; analizan los datos antes de llegar a conclusiones; escuchan e intervienen hasta que dominan la situación.

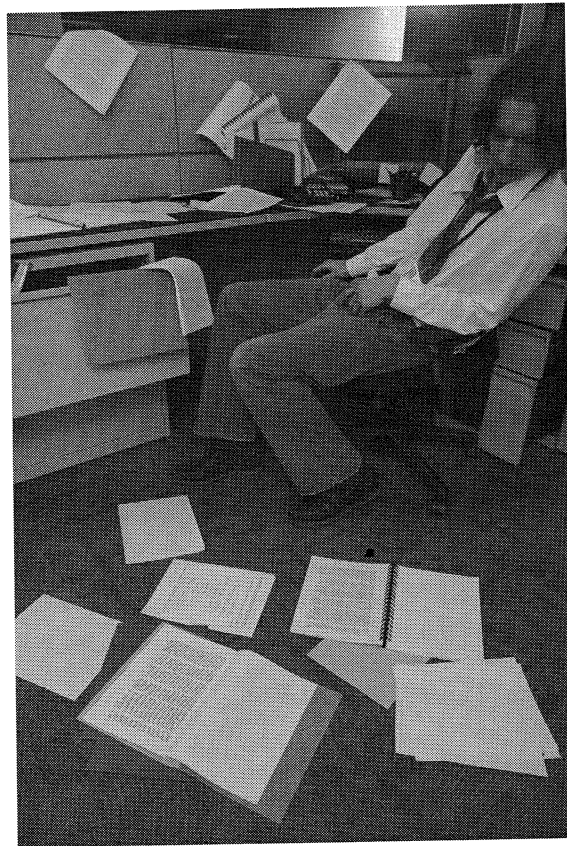
Las personas pragmáticas ponen en práctica las ideas; actúan rápidamente ante aquellos proyectos que les atraen; se impacientan ante los teóricos; son de mentalidad abierta; terminan una actividad e inician otra; se aburren ante las actividades a largo plazo y toman decisiones rápidas.

En cambio, las personas teóricas son perfeccionistas; analizan y sintetizan; adaptan e integran observaciones dentro de teorías complejas; enfocan los problemas por etapas, son profundos en su sistema de pensamiento.

Es importante reiterar que el aprendizaje es individual en cada uno de nosotros. Por ejemplo, si me identifico con las personas que utilizan preferentemente el lado derecho del cerebro y, además, considero que soy visual, captaré la información de manera distinta a como lo hace quien desarrolla más el lado izquierdo del cerebro y es kinestésico. Además, la forma en que procesamos la información, ya sea reflexionando, experimentando o teorizando, aunada a los factores afectivos, cognitivos, ambientales y sociales, permite que el aprendizaje se construya individualmente. Aun cuando se realice en grupo, cada persona captará, organizará y recordará la información de manera diferente.

Una vez que se ha reflexionado acerca de cómo seleccionamos, organizamos y trabajamos la información, se verán ahora otros factores que intervienen en el proceso de aprendizaje.

1.2.2. FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL APRENDIZAJE



Se ha visto que aprender es un proceso constructivo, acumulativo, autorregulado, orientado a metas, situado, colaborativo e individualmente diferente; por ello participan diversos factores: el cognitivo, el afectivo-social y el ambiental.

El factor cognitivo

En este rubro las operaciones de pensamiento son determinantes para el aprendizaje. Son procesos bien definidos y complejos como:

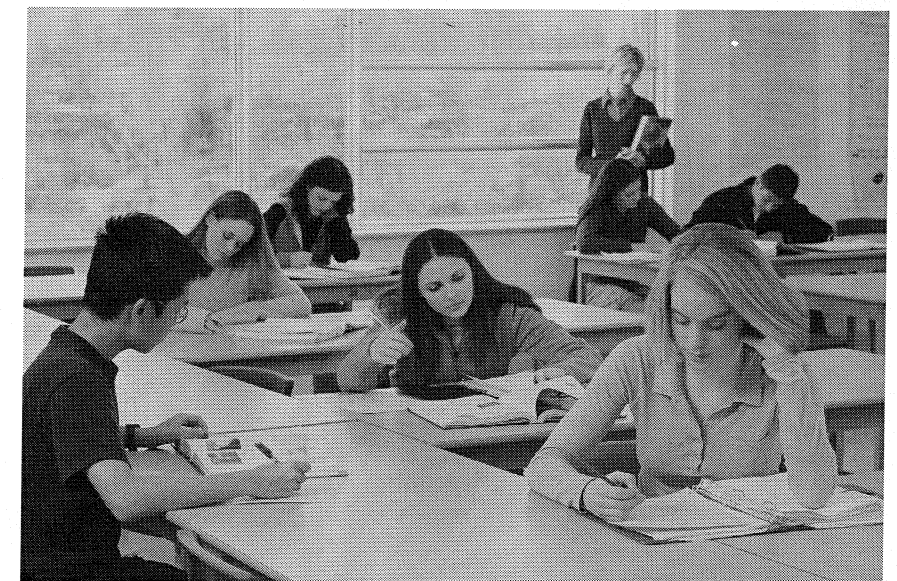
- ❑ Percibir: recibir a través de los sentidos los datos proporcionados por el medio, es la forma personal de interpretar la información.
- ❑ Observar: tomar conciencia del mundo. Prestar atención a un objeto o circunstancia de acuerdo con un propósito definido a través de nuestros sentidos.
- ❑ Interpretar: explicar el significado que tiene una experiencia. Generalmente es incompleta y parcial porque tiene componentes subjetivos.
- ❑ Analizar: es la distribución y separación de las partes de un todo hasta llegar a conocer sus características particulares.

- ❑ Asociar: es la acción de relacionar una cosa con otra.
- ❑ Clasificar: organizar elementos y agruparlos conforme a sus principios y categorías; encierra un proceso de análisis y síntesis que permite sacar conclusiones.
- ❑ Comparar: establecer semejanzas, diferencias y relaciones entre dos series de datos, hechos o conceptos.
- ❑ Expresar: manifestar de manera clara el mensaje oral o escrito que se quiere emitir.
- ❑ Retener: conservar en la memoria un acontecimiento, información o idea.
- ❑ Sintetizar: integrar el todo por la composición de sus partes.
- ❑ Deducir: inferir a partir de un conjunto de premisas una conclusión o resultado válido.
- ❑ Generalizar: extender o ampliar una idea o un concepto, hacer general o común las características afines de los elementos.
- ❑ Evaluar: determinar la base sobre la cual se acepta haber aprendido, es atribuir un valor al aprendizaje.

Las operaciones del pensamiento descritas anteriormente son resultado de un proceso de comprensión y reflexión (UNAM, 2005). Este proceso nos permite darle significado a las vivencias y al material con el que trabajamos. Es una continua comparación entre percepciones del momento y las experiencias acumuladas en la memoria, cuyo contenido es, a su vez, constantemente reorganizado según las nuevas experiencias.

Factor afectivo-social

El factor afectivo-social está constituido por aspectos vinculados con los sentimientos, las relaciones interpersonales y la comunicación que se debe establecer para el logro eficaz del proceso de aprendizaje. Si se considera el aprendizaje como un elemento de interacción del sujeto con el medio, no se puede dejar de señalar que la actitud positiva hacia sí mismo, hacia los demás y hacia el medio, es un factor determinante para el éxito del aprendizaje escolar. En este factor también participan: el método, el seguimiento de instrucciones, la autorregulación y la habilidad para convivir. Por ello, la actitud, la motivación, la voluntad y las habilidades sociales juegan un papel importante.



Factores ambientales y de organización

Son aquellos elementos del medio ambiente que inciden positiva o negativamente en la calidad del estudio realizado por el alumno, así como la disposición ordenada de los elementos que conforman el acto de estudiar. Entre los más importantes están: la organización para el estudio, la organización del tiempo y los factores físicos.

- La organización para el estudio es la disposición ordenada de los elementos que componen el acto de estudiar, es decir, el lugar, la mente y el tiempo.
- La administración del tiempo es un factor fundamental para el logro de los objetivos personales. Significa la planificación y organización del tiempo para adaptarlo tanto al trabajo que se va a realizar como a las características propias de cada persona. El hecho de planificar qué tipos de tarea pueden realizarse en el último momento y cuáles se deben realizar en el transcurso del semestre es un factor relevante en el estudio y, por lo tanto, en el buen rendimiento académico.
- Dentro de los factores físicos se encuentran el espacio y el lugar de estudio. Éstos deben ser adecuados a la personalidad de cada estudiante, aunque varios autores recomiendan espacios libres de distracciones, bien iluminados, de temperatura agradable y aislados de ruidos e interrupciones.

Para que reflexiones acerca de cuáles son los factores que facilitan o dificultan tu aprendizaje, realiza las siguientes actividades.

Actividad 2

- a) Define tu horario actual señalando tus compromisos, como estudiar, asistir a clases, realizar algún deporte, cumplir actividades sociales, atender necesidades primarias (comer, dormir, etcétera). Establece prioridades de trabajo.

Actividad 3

- a) Lee con atención el siguiente cuestionario y contesta lo más sinceramente posible. Marca con un X la respuesta que consideres más adecuada (la V significa verdadero, la F significa falso y AV significa algunas veces).
- b) Toma en cuenta que tus respuestas no implican calificación, no hay respuestas “buenas” ni “malas”; el ejercicio constituye solamente una guía diagnóstica para reflexionar sobre aquellos aspectos que hasta ahora no has utilizado o desarrollado, y que, de alguna manera, han perjudicado o impedido el logro de tus metas académicas.

CUESTIONARIO SOBRE ESTRATEGIAS Y FACTORES DE APRENDIZAJE⁵

I. Actitud ante el aprendizaje (AA)

1. He sentido la necesidad de mejorar mi rendimiento escolar.	V	F	AV
2. Tengo la disposición para aprender técnicas y estrategias que me ayuden a mejorar mi rendimiento académico.	V	F	AV
3. En la escuela cumplo con los plazos establecidos y las actividades propuestas.	V	F	AV
4. Participo activamente en las actividades escolares.	V	F	AV

II. Factores ambientales (FA)

5. Cuando estudio lo hago en un lugar fijo.	V	F	AV
6. En el lugar donde estudio no hay ruido y puedo concentrarme.	V	F	AV
7. Cuando estudio tengo a la mano todo lo que pueda necesitar.	V	F	AV
8. Tengo bien ordenado el lugar de estudio.	V	F	AV

III. Organización para el estudio (OE)

9. Soy constante, estudio diariamente.	V	F	AV
10. Estudio de acuerdo con la dificultad de cada materia.	V	F	AV
11. Programo y respeto mi tiempo para estudiar.	V	F	AV
12. Tomo nota de las explicaciones del profesor en cualquier materia.	V	F	AV
13. Tengo ordenado mis apuntes y les entiendo.	V	F	AV
14. Utilizo la “agenda” para organizar mis actividades.	V	F	AV

IV. Método para la comprensión de un contenido (MCC)

15. Cuando leo un texto utilizo un método específico para comprender mejor el contenido.	V	F	AV
16. Realizo una prelectura (lectura rápida) antes de leer cualquier texto.	V	F	AV
17. Cuando realizo la lectura comprensiva me hago preguntas como: quién, cuándo, cómo, dónde, para qué, por qué, qué, etcétera, para entender mejor el contenido.	V	F	AV
18. En un texto, anoto las ideas principales en el margen izquierdo o derecho de cada párrafo.	V	F	AV
19. Las ideas principales que señalé las utilizo posteriormente para hacer esquemas, resúmenes o mapas conceptuales.	V	F	AV
20. Subrayo diferenciando las ideas principales de las ideas secundarias.	V	F	AV

V. Comprensión de la lectura (CL)

21. Logro encontrar lo más importante de un tema sin dificultad.	V	F	AV
22. Obtengo sin dificultad las ideas principales y las ideas secundarias de un texto.	V	F	AV
23. Cuando leo comprendo la información que se presenta.	V	F	AV
24. Uso el diccionario cuando no sé el significado de alguna palabra.	V	F	AV

⁵ UNAM, (2004). *Estrategias de aprendizaje. Manual para el alumno*. México, UNAM.

25. Al terminar de estudiar me hago preguntas para saber cuánto aprendí y observar lo que me falta.	V	F	AV
26. Cuando leo, me planteo preguntas para comprender mejor la lectura.	V	F	AV

VI. Estrategia esquema (EE)

27. Conozco diferentes tipos de esquemas.	V	F	AV
28. Sé elaborar, por lo menos, dos tipos de esquemas.	V	F	AV
29. Elaboro esquemas de los temas que debo estudiar.	V	F	AV
30. Para realizar los esquemas utilizo el subrayado y las notas al margen.	V	F	AV
31. Organizo la información por orden de importancia para realizar el esquema sin dificultad.	V	F	AV
32. Utilizo los esquemas que hago para repasar y memorizar lo que tengo que estudiar, economizando tiempo y esfuerzo.	V	F	AV

VII. Estrategia resumen (ER)

33. Sé elaborar resúmenes de los temas que se me presentan.	V	F	AV
34. Logro extraer las ideas más importantes para realizar un resumen.	V	F	AV
35. Por lo regular, hago resúmenes de los contenidos que debo estudiar.	V	F	AV
36. Utilizo las notas al margen y el subrayado que realicé anteriormente para elaborar resúmenes.	V	F	AV
37. No me cuesta trabajo quitar la "paja" del texto.	V	F	AV
38. Utilizo los resúmenes que hago para repasar y memorizar lo que debo estudiar, economizando tiempo y esfuerzo.	V	F	AV

VIII. Estrategia mapa conceptual (EMC)

39. Sé elaborar los mapas conceptuales para estudiar.	V	F	AV
40. Sé ordenar jerárquicamente la información de un texto de estudio para realizar un mapa conceptual.	V	F	AV
41. Conozco la estructura de los mapas conceptuales.	V	F	AV
42. Puedo diferenciar un concepto de una proposición.	V	F	AV
43. Puedo encontrar los conceptos clave del texto.	V	F	AV
44. Utilizo los mapas conceptuales que hago para repasar y memorizar lo que debo estudiar, economizando tiempo y esfuerzo.	V	F	AV

IX. Memoria (M)

45. Conozco algunos aspectos de la memoria que ayudan a recordar más fácilmente lo que estudio.	V	F	AV
46. Aplico mis cinco sentidos cuando voy a memorizar algo.	V	F	AV
47. Sé algunas técnicas de memorización que me son muy útiles.	V	F	AV
48. Cuando quiero aprender algo, lo relaciono con imágenes que me facilitan su aprendizaje.	V	F	AV

X. Atención/concentración (ATC)

49. Es sencillo poner atención cuando estudio.	V	F	AV
50. En clase logro poner atención al profesor sin dificultad.	V	F	AV
51. Me relajo para poder concentrarme.	V	F	AV
52. Me concentro con facilidad en lo que estudio.	V	F	AV

XI. Método general de estudio (MGE)

53. Utilizo un método de estudio para realizar mis tareas.	V	F	AV
54. Cuando inicio una actividad suelo establecer metas de aprendizaje.	V	F	AV
55. Sé relacionar los conocimientos que aprendí con anterioridad con los de un nuevo tema.	V	F	AV
56. Distingo con claridad cuando un contenido nuevo lo he aprendido o no.	V	F	AV
57. Cuando estudio algún tema busco mis propios ejemplos para asegurarme que lo aprendí.	V	F	AV
58. Cuando estudio trato de explicar con mis propias palabras los puntos más importantes de lo que leí.	V	F	AV
59. Al terminar de leer lo que estoy estudiando saco mis propias conclusiones.	V	F	AV
60. Cada vez que aprendo algo le doy un sentido y aplicación en diferentes situaciones.	V	F	AV

XII. Autorregulación (AR)

61. Me propongo metas que me ayuden a tener mejor éxito en mis estudios.	V	F	AV
62. Planeo actividades para cumplir las metas que me propuse.	V	F	AV
63. Cumpro las metas que me propuse.	V	F	AV
64. Cuando tengo éxito en alguna actividad, observo qué fue lo que resultó para seguir llevándolo a la práctica.	V	F	AV
65. Cuando no obtengo los resultados deseados, observo qué fue lo que no resultó para cambiar la estrategia.	V	F	AV
66. Obtengo los resultados que me propongo con relación a mis estudios.	V	F	AV

XIII. Seguimiento de instrucciones (SI)

67. Sigo las instrucciones que me dan cuando tengo que realizar sin equivocarme una actividad de aprendizaje.	V	F	AV
68. Antes de realizar una tarea verifico lo que he entendido bien.	V	F	AV
69. Conozco estrategias que me permiten revisar y conocer con claridad los avances que tengo en mi aprendizaje.	V	F	AV
70. Aplico nuevas estrategias cuando tengo dificultad para aprender.	V	F	AV

XIV. Aprendizaje cooperativo (AC)

71. Cuando trabajo en equipo, expreso mis ideas y escucho las de los demás.	V	F	AV
72. Discuto y negocio mis ideas con otros.	V	F	AV
73. Acepto e integro a mi aprendizaje las ideas de otros.	V	F	AV
74. El trabajo en equipo me permite participar activamente.	V	F	AV
TOTALES			

Instrucciones finales: una vez que hayas contestado el cuestionario, obtén los totales mediante la suma de tus respuestas *verdaderas*, de las *falsas* y de *algunas veces*. Anótalos al final del recuadro donde aparece la palabra *Totales*.

Revisa el número de tus respuestas *verdaderas* y ubícalo en alguna de las escalas de la siguiente tabla. Esto te indicará si necesitas o no reestructurar tus estrategias de aprendizaje.

De 0 a 37: Necesitas reestructurar estrategias.
De 38 a 57: Necesitas reestructurar sólo algunas áreas.
De 56 a 74: No necesitas reestructurar, pero deseas mejorar.

Ahora, revisa todos los reactivos donde respondiste con *falso* y *algunas veces*. Anótalos en la siguiente tabla, en los espacios que corresponden a las 14 áreas que maneja el cuestionario:

Áreas		No. de reactivos F o AV
I: AA	(Consta de 4 reactivos)	
II: FA	(Consta de 4 reactivos)	
III: OE	(Consta de 6 reactivos)	
IV: MCC	(Consta de 6 reactivos)	
V: CL	(Consta de 6 reactivos)	
VI: EE	(Consta de 6 reactivos)	
VII: ER	(Consta de 6 reactivos)	
VIII: EMC	(Consta de 6 reactivos)	
IX: M	(Consta de 4 reactivos)	
X: ATC	(Consta de 4 reactivos)	
XI: MGE	(Consta de 8 reactivos)	
XII: AR	(Consta de 6 reactivos)	
XIII: SI	(Consta de 4 reactivos)	
XIV: AC	(Consta de 4 reactivos)	

Tomando en cuenta el número de reactivos de cada área, ¿cuál de ellas tiene 50 por ciento o más de respuestas *falsas* (F) y/o de respuestas *algunas veces* (AV)? Anota en la siguiente tabla marcando con una X las áreas que lo tengan, porque es en ellas en donde debes poner mayor atención y mejorar.

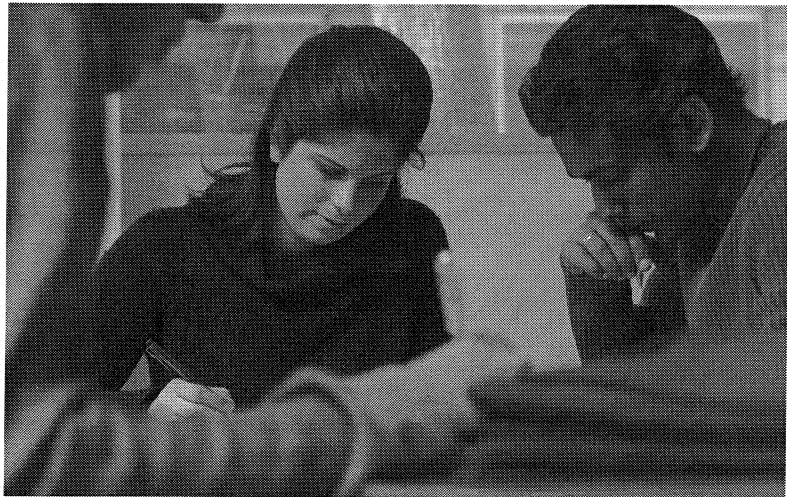
Áreas	Marca X
I. ACTITUD ANTE EL APRENDIZAJE (AA)	(2 0 +)
II. FACTORES AMBIENTALES (FA)	(2 0 +)
III. ORGANIZACIÓN PARA EL ESTUDIO (OE)	(3 0 +)
IV. MÉTODO PARA LA COMPRENSIÓN DE UN CONTENIDO (MCC)	(3 0 +)

V. COMPRENSIÓN DE LA LECTURA (CL)	(3 0 +)
VI. ESTRATEGIA ESQUEMA (EE)	(3 0 +)
VII. ESTRATEGIA RESUMEN (ER)	(3 0 +)
VIII. ESTRATEGIA MAPA CONCEPTUAL (EMC)	(3 0 +)
IX. MEMORIA (M)	(2 0 +)
X. ATENCIÓN/CONCENTRACIÓN (ATC)	(2 0 +)
XI. MÉTODO GENERAL DE ESTUDIO (MGE)	(4 0 +)
XII. AUTORREGULACIÓN (AR)	(3 0 +)
XIII. SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES (SI)	(2 0 +)
XIV. APRENDIZAJE COOPERATIVO (AC)	(2 0 +)

Luego de identificar las áreas que necesitas reestructurar, y de señalar aquellas que no lo requieren, te sugerimos revisar bibliografía o páginas en Internet que te proporcionen estrategias para fortalecer tu aprendizaje. Recomendamos también que prestes especial atención e intentes reforzar las áreas que necesitas reestructurar. Veamos ahora algunos conceptos clave para el aprendizaje.

1.3. Aprender a aprender

La expresión “aprender a aprender” tiene dos significados fundamentales. En primer lugar, aprender no significa sólo adquirir información, sino desarrollar habilidades y destrezas que permitan seleccionar, organizar e interpretar la información. En segundo lugar, significa que en la sociedad actual y en la del futuro, más importante aun que el conocimiento es la gestión del conocimiento (Beltrán, 1993); es decir, los individuos deben ser capaces de planear las actividades y estrategias de aprendizaje, organizarlas y, posteriormente, evaluar la información adquirida.



Por ello, los cambios en la educación hacen hincapié en el papel que el alumno ha de jugar de manera activa en su propio aprendizaje. De esta forma, al profesor le corresponderá la tarea de “enseñar a aprender”, y al alumno, la de “aprender a aprender”.

En este sentido, aprender a aprender se convierte en el procedimiento personal más adecuado para la adquisición de conocimiento e implica:

- El aprendizaje y uso adecuado de estrategias metacognitivas.
- El aprendizaje y uso adecuado de estrategias cognitivas.
- El aprendizaje y uso adecuado de modelos conceptuales.

Las estrategias de aprendizaje son el conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo con las necesidades del estudiante, los objetivos que persigue y la naturaleza de las áreas y cursos; todo esto con la finalidad de hacer más efectivo el aprendizaje. Mediante estas estrategias, el alumno elige, coordina y aplica los procedimientos para conseguir un fin⁶.

El objetivo último de las estrategias de aprendizaje es “enseñar a pensar”, y por ello incluyen procesos relacionados con la cognición y la metacognición.

1.3.1. COGNICIÓN

El *Diccionario de la Lengua Española* define cognición como aquello que implica conocimiento. Los procesos relacionados con la percepción, el descubrimiento, el reconocimiento, la imaginación, la memoria, el aprendizaje, el lenguaje y el pensamiento están implícitos en el acto de conocer.

Los estudios sobre cognición analizan la forma en que el individuo es capaz de relacionar lo que aprende con lo que ya sabe y, de esta manera, puede reelaborar la información y externarla desde su perspectiva.

Las operaciones cognitivas están dadas a partir del desarrollo de habilidades como: observar, relacionar, ordenar, analizar, clasificar, representar, memorizar, evaluar, interpretar, entre otras.

1.3.2. METACOGNICIÓN

El conocimiento más importante es el que se tiene de uno mismo, es decir, ser conscientes de cómo aprendemos, este proceso es llamado “metacognición”. La metacognición implica tomar conciencia de la manera en que se adquiere el conocimiento.

El proceso de metacognición permite desarrollar el potencial de aprendizaje, y favorece el aprender a aprender mediante la planeación, adquisición, desarrollo y uso adecuado de estrategias de aprendizaje. Éstas se definen “como la capacidad que tenemos de autorregular el propio aprendizaje, es decir, de planificar cuáles estrategias se han de utilizar en cada situación; aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos y, como consecuencia, transferir todo ello a una nueva actuación”. (Dorado, 1998.)

⁶ Estrategias de aprendizaje. Aprender a aprender. En <http://extensiones.edu.aytolacoruna.es/educa/aprender/estrategias.htm#1>

El proceso metacognitivo está integrado por dos dimensiones: en la primera el alumno toma conciencia de su propio aprendizaje, es decir, es capaz de darse cuenta cómo aprende y comprende los factores que afectan de manera positiva o negativa los resultados deseados. La segunda dimensión está relacionada con el hecho de regular y controlar las actividades durante el proceso de aprendizaje. De alguna manera, se organiza el propio conocimiento, porque se planean las actividades cognitivas, se controla el proceso intelectual y la evaluación de los resultados.

Actividad 4

- a) Formen equipos para discutir y reflexionar los conceptos de aprendizaje, aprender a aprender, cognición y metacognición.
- b) Integren un solo concepto a partir de la discusión del punto anterior y comenten con todo el grupo los resultados.
- c) Una vez identificados los conceptos de aprendizaje, aprender a aprender, cognición y metacognición, comparte con tus compañeros cómo estudias y cómo aprendes mejor en tu práctica habitual como estudiante.

RECAPITULACIÓN

En esta unidad hemos visto cómo han influido los nuevos componentes mundiales en el ámbito educativo y laboral, y cómo, a partir de estos cambios estructurales, las instituciones educativas se han adaptado a las transformaciones científicas, tecnológicas, sociales, políticas y culturales. La influencia de estos cambios se manifiesta en los procesos de aprendizaje, en las innovaciones de los centros de trabajo, en los diseños de trabajo y en las transformaciones sociotécnicas.

Como observamos, estos cambios socioculturales conducen al desarrollo de nuevas competencias, las cuales se relacionan con los cuatro pilares de la educación, expuestos por Delors a finales del siglo xx. Los modelos de competencias laborales y de pilares educativos conducen al aprendizaje de nuevas estrategias y nuevas actitudes a la hora de aprender, las cuales se resumen en el *aprender a conocer* o *competencia técnica*; en el *aprender a hacer* o *competencia metodológica*; en el *aprender a convivir* o *competencia participativa*, y en el *aprender a ser* o *competencia personal*.

Estos nuevos paradigmas, que estimulan el autoaprendizaje y el autoconocimiento, transforman el papel de los profesores y estudiantes universitarios. Por un lado, el autoaprendizaje, también llamado *aprender a aprender*, se define como el procedimiento personal más adecuado para la adquisición de conocimiento. Por

otro, el autoconocimiento implica identificar el estilo personal de aprendizaje, el cual puede conformarse por una serie de condiciones especiales dadas por la forma en que se percibe, se organiza y se transforma la información.

A partir de que hacemos consciente nuestro proceso de metacognición, es posible desarrollar otras habilidades para adquirir el conocimiento y aplicarlo a resolver problemáticas a las que nos enfrentaremos durante nuestra vida académica y profesional. En la siguiente unidad se desarrollan algunas estrategias metacognitivas enfocadas al proceso de comprensión lectora, toda vez que un alto porcentaje de la adquisición del conocimiento, en el nivel universitario, se obtiene a través de la lectura.

Autoevaluación de los procesos de aprendizaje y reconocimiento de los conceptos adquiridos

Instrucciones: con el propósito de que reflexiones sobre tu proceso de aprendizaje y reafirmes los conceptos adquiridos, marca con una X la calificación que consideres adecuada para cada una de las preguntas.

Criterios para evaluar:

- 1 = no
- 2 = mínimamente
- 3 = bien
- 4 = muy bien
- 5 = excelente

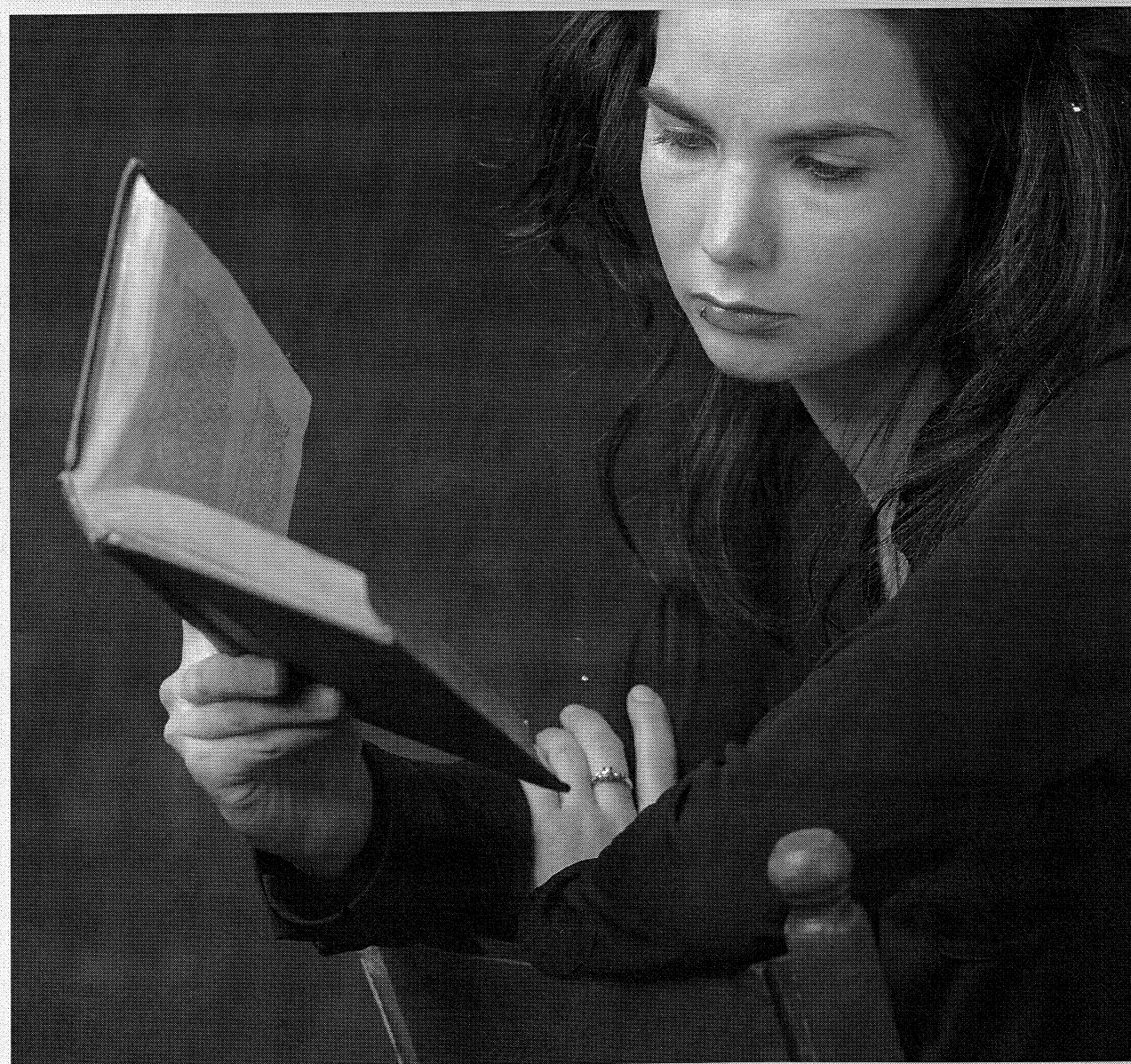
		1	2	3	4	5
1	¿Con base en lo estudiado en esta unidad, ¿tengo una idea más clara sobre los conceptos de aprendizaje, de aprender a aprender, de cognición y de metacognición?					
2	¿He logrado identificar los aspectos que conforman mi estilo de aprendizaje?					
3	¿Acepto las aportaciones de otros compañeros para que, junto con mis ideas, construyamos un nuevo conocimiento?					
4	Estoy consciente de cuáles son los factores que influyen positiva o negativamente en mi aprendizaje?					
5	¿Las actividades realizadas me permiten reforzar el conocimiento adquirido en esta unidad?					

Escribe una reflexión sobre aquellos aspectos que más te hayan interesado en esta unidad.



unidad 2

Comprensión lectora y producción textual



Objetivo:

Al concluir esta unidad, podrás reconstruir el conocimiento a partir de:

- El uso de estrategias para la comprensión lectora.
- El desarrollo de competencias textuales, semánticas y estructurales.
- La producción de nuevos textos.¹

Contenido

Mapa conceptual de la unidad 2

2.1. Proceso de comprensión lectora

2.1.1. Tres posturas teóricas

2.2. Niveles de lectura

2.2.1. Lectura de selección

2.2.2. Lectura analítica

2.2.3. Lectura crítica

2.3. Técnicas de lectura

2.3.1. Subrayado

2.3.2. Notas al margen

2.3.3. Esquematización

2.4. Transformación de un texto en otro

2.5. El proceso de escritura

2.6. Redacción y corrección de un texto

2.6.1. Estructura del párrafo

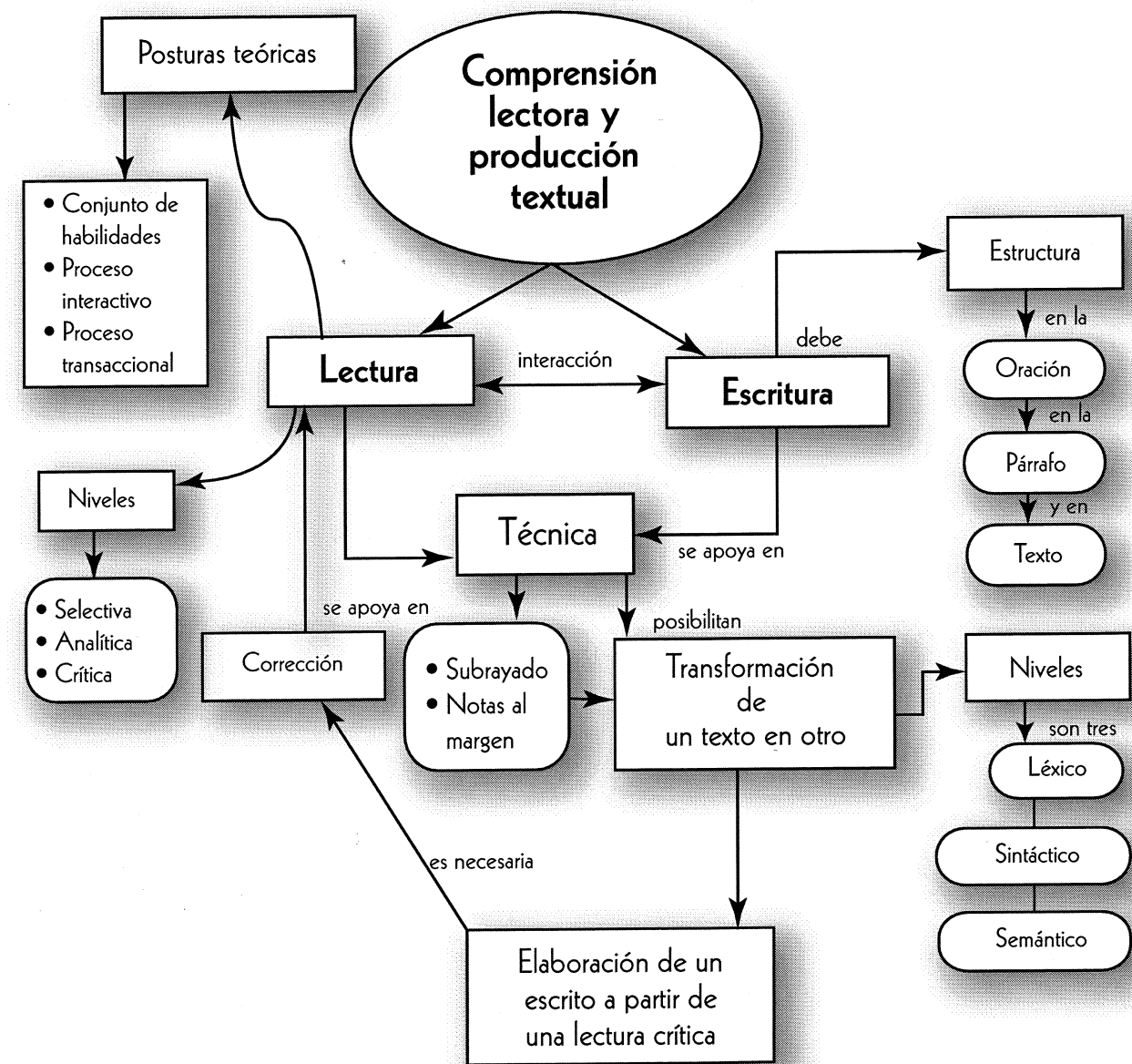
2.6.2. Estructura del texto

Recapitulación

Autoevaluación

¹ Esta actividad implica tanto la organización de la información adquirida a partir de la lectura y del conocimiento previo del alumno, como la exposición de su perspectiva con relación a un tema.

Mapa conceptual de la unidad 2



En la unidad anterior revisamos la manera en que algunos factores de nuestro contexto influyen en nuestro proceso de aprendizaje. Vimos también cómo el contexto social influye en la transformación de las instituciones educativas y laborales, dando como resultado que las instituciones educativas adecuen sus procesos de enseñanza-aprendizaje en función de los perfiles del estudiante y del egresado que la nueva sociedad requiere.

Los modelos de competencias laborales y de pilares educativos conducen al aprendizaje de nuevas estrategias y nuevas actitudes que estimulan el autoaprendizaje y el autoconocimiento.

En esta unidad describiremos algunas estrategias orientadas al proceso de comprensión lectora, porque un alto porcentaje de la adquisición del conocimiento, en el nivel universitario, se obtiene a través de la lectura y escritura. Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se leen una serie de escritos de donde se toma, recaba y transforma la información, así como el estilo y los propósitos de los textos que proponen los diferentes autores.

Tanto la lectura como la escritura son herramientas indispensables para el avance escolar y para el dominio de muchos otros conocimientos: no sólo se emplean dentro de las aulas para el estudio sistemático de los contenidos escolares, sino también fuera de ellas como medio para informarse, reflexionar, investigar o profundizar acerca de temas interesantes, confrontar opiniones y entretenerse.

A través del tiempo, los conceptos de *lectura* y *escritura* han variado considerablemente, y esto ha provocado cambios en las exigencias y en las estrategias educativas. En la actualidad puede afirmarse que, para comprender un texto, es necesaria la interacción de estrategias fundamentadas en el escrito que se lee y de donde se obtiene la información; también se requieren estrategias basadas en el conocimiento de habilidades, cultura, creencias y técnicas personales.

Todo lo anterior permite al lector interactuar y adoptar los diferentes niveles de lectura para obtener nuevos significados.

Aquí partimos de que, tanto la comprensión de la lectura como la práctica de la escritura, son habilidades. Éstas pueden desarrollarse a partir de la adquisición y el ejercicio constante de estrategias cognitivas y metacognitivas para recabar información y generar conocimiento. De esta manera, la lectura y la escritura establecen conexiones entre lo que se sabe, se vive y se siente y los saberes, vivencias o sentimientos tomados del texto.

2.1. Proceso de comprensión lectora

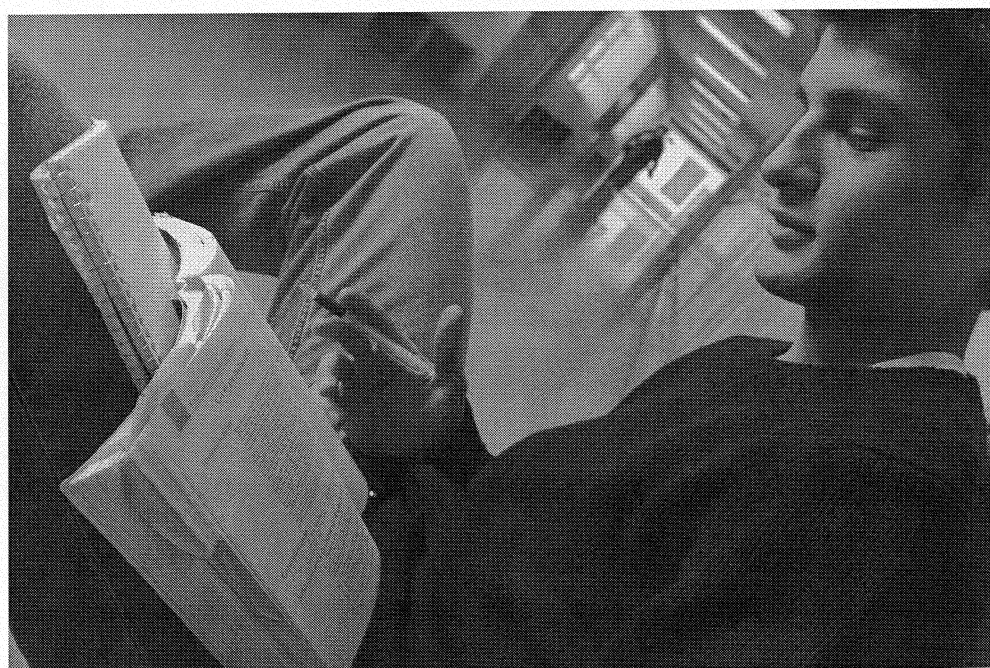
La lectura es un proceso interno, consciente o inconsciente. A partir de ella se construyen nuevos significados en la medida en que el lector va extrayendo lo que le interesa. Leer implica un antes, un durante y un después, en donde, de manera individual, el lector tiene la oportunidad de plantearse preguntas, pensar, inferir, decidir qué es importante y qué no.

La lectura, en un sentido amplio, implica todo proceso de observación e interpretación de la realidad. Es decir, cualquier persona, cuando está comentando

un programa de televisión, viendo una publicidad en la calle o escuchando una conversación, está haciendo una lectura de ese fenómeno. Leer significa interpretar un sistema de signos determinados. Sin embargo, el concepto de *lectura* no es tan sencillo, implica factores sociales y cognitivos de quien lee y de quien escribe. Por ello, la explicación y la perspectiva desde la que se ha tratado la lectura y la enseñanza de la misma no ha sido siempre igual.

2.1.1. TRES POSTURAS TEÓRICAS

En los últimos años se han manejado, por lo menos, tres conceptos en torno al proceso de lectura: el primero, que predominó hasta los años sesenta, describe la lectura como un conjunto de habilidades que permiten la transferencia de información. El segundo, que prevaleció durante los años ochenta, considera la lectura como un producto de la interacción entre el lenguaje y el pensamiento. Y el tercero, luego de los años noventa, que concibe a la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el texto (Quintana, 2004).



- **Lectura como conjunto de habilidades y transferencia de conocimientos**

La lectura como conjunto de habilidades y transferencia de conocimientos marca tres niveles: el primero implica la identificación de grafías; el segundo, la comprensión de lo explícito y lo implícito en lo leído, sin despegarse de lo que dice el texto; y el tercero, el de evaluación, que abarca la lectura crítica. Sin embargo, la comprensión lectora, bajo esta perspectiva, está ligada a la correcta oralización y a la capacidad del lector para extraer el significado que el escrito le ofrece.

Este concepto de lectura reconoce que el sentido del texto está en las palabras y en su organización, y que es el lector quien debe descubrir su significado.

- **Lectura como proceso interactivo**

El concepto de lectura como proceso interactivo plantea que el lector hace uso de sus conocimientos para interactuar con lo expresado en el texto y, de esta forma, construir significados. Bajo este mismo enfoque se trabajan dos modelos: el de la teoría del esquema y el psicolingüístico.

La teoría del esquema indica que un texto es comprendido sólo cuando el lector es capaz de encontrar en su memoria un esquema que le permita explicar la información del escrito. El esquema mental está en constante transformación, porque cada vez que se recibe información dicho esquema se perfecciona.

El modelo psicolingüístico plantea que el sentido del texto no está en las frases que lo componen, sino en la mente del autor cuando escribe y en la del lector cuando reconstruye, en forma significativa, la información.

- **Lectura como proceso transaccional**

El concepto de lectura como proceso transaccional (Quintana, 2004) viene del campo de la literatura. El término *transacción* se utiliza para indicar una doble relación entre lo que se aprende y lo que se conoce. Indica un circuito dinámico, fluido, que se da a partir de la lectura de un texto en una síntesis única integrada por un autor particular, un lector particular, un texto y unas circunstancias también particulares. Esta síntesis da como resultado un texto enriquecido. Sobre todo si se considera una co-lectura, es decir, si se comparan los significados que uno obtiene del texto con los resultados que otra persona obtiene del mismo.

El concepto de lectura transaccional servirá como base para el desarrollo de esta unidad. Es decir, lectura es el proceso cognitivo a partir del cual un lector particular entra en contacto con un texto particular, en un contexto determinado, y le permite crear nuevos significados a través de su interpretación. Leer un libro es una especie de conversación con su autor; implica que ambas partes participan, que el lector no es un receptor pasivo de lo que el escritor dice. El lector interpreta, y dicha interpretación no debe quedarse sólo en su memoria, sino plasmarse, concretarse en la escritura y compartirse, combinarse, como se verá más adelante.

2.2. Niveles de lectura

La lectura, como ya se ha visto, depende de muchos factores; pero debe tenerse claro que, quien se acerca a un libro tiene un propósito, y dependerá de éste el tipo y nivel de lectura que deba hacer. Si el lector quiere esparcimiento, buscará una revista; si precisa información, buscará el texto adecuado: un periódico, un directorio telefónico, un libro científico, etcétera.

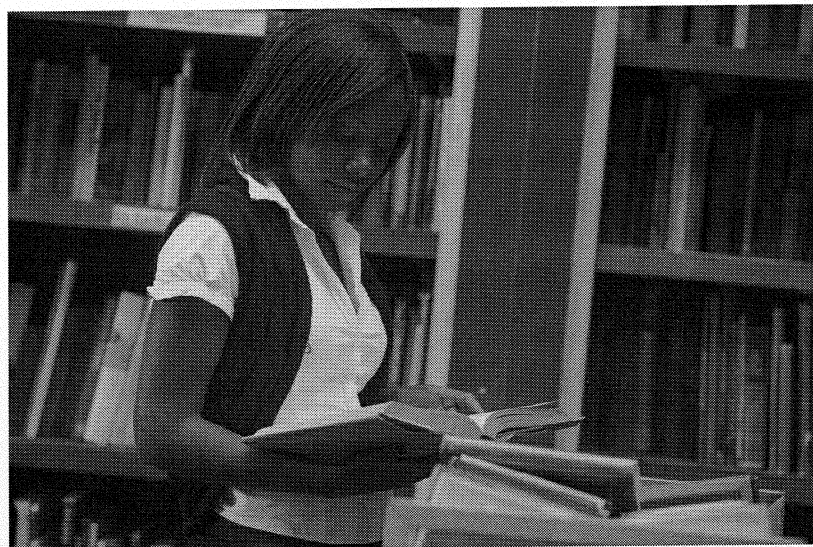
Aquí retomamos, de acuerdo con el libro *Presentación de trabajos académicos* (González, *et al.*, 2002), tres niveles de lectura que obedecen al propósito del lector.

2.2.1. LECTURA DE SELECCIÓN

La lectura selectiva es el primer nivel. En este punto el lector establece sus objetivos de lectura y elige, de acuerdo con ellos, el tipo de texto que requiere, es decir, selecciona el material adecuado considerando sus conocimientos previos con respecto al tema que desea consultar. En la lectura de selección no es necesario profundizar. Luna y Argudín (2001) proponen dos estrategias para llevar a cabo este primer nivel: hojear y examinar.

- **Hojear**

Hojear es útil para seleccionar material, no se profundiza en la lectura. Se puede hojear de tres maneras:



Hojear un texto de manera general

Se realiza cuando el lector revisa el texto para obtener una idea general del contenido. Es decir, el lector *navega* en Internet o llega a la biblioteca, librería o librero en busca de determinada información; localiza los textos que le interesan, con atención a los títulos que más se acerquen a lo que busca, y revisa los autores y las contraportadas. Este nivel de lectura es muy útil para no perderse entre tanta información, así como para no entretenerse con textos que pudieran llamar la atención, pero que no se requieren para cumplir los objetivos planteados.

Hojear un texto cuidadosamente

Ya localizado el libro que probablemente contiene el tema solicitado, el lector revisa el texto: lee el índice, los títulos y subtítulos, para ubicar los apartados que contienen los datos que busca. Identifica al autor, la casa editora y la fecha de publicación, para saber si es pertinente o no la información.

Hojear un artículo o un capítulo

Cuando el lector ya detectó el artículo o el capítulo, revisa el contenido, sin necesidad de leerlo todo, para saber si es útil o no a sus propósitos. Para hojear un texto breve es necesario leer con atención el título, el primer párrafo completo, la primera línea de cada uno de los párrafos siguientes y detenerse en la conclusión. Así se obtiene una visión panorámica de lo que se desarrolla en el artículo y se está seguro de tener la información adecuada para cumplir los objetivos planteados. Además, es muy útil cuando se tiene poco tiempo para localizar información. Para ejemplificar la actividad de "hojear" en sus diversas modalidades, elegimos la lectura "Memoria", tomada de *Enciclopedia Encarta*.

Actividad 1

a) Revisa tu reloj y anota la hora.

b) Empieza a hojear: lee el primer párrafo, lee la primera oración de cada párrafo, lee las conclusiones.

Memoria²

Es un proceso de almacenamiento y recuperación de la información en el cerebro, básico en el aprendizaje y en el pensamiento.

Los psicólogos distinguen cuatro tipos de recuerdo: reintegración, reproducción, reconocimiento y reaprendizaje. La "reintegración" supone la reconstrucción de sucesos o hechos sobre la base de estímulos parciales, que sirven como recordatorios. La "reproducción" es la recuperación activa y sin ayuda de algún elemento de la experiencia pasada (por ejemplo, de un poema memorizado). El "reconocimiento" se refiere a la capacidad de identificar estímulos previamente conocidos. Por último, el "reaprendizaje" muestra los efectos de la memoria: la materia conocida es más fácil de memorizar una segunda vez.

El fenómeno del olvido ha sido objeto de estudio por parte de los psicólogos. Normalmente, se da primero el olvido rápido, al que sigue una pérdida de memoria más lenta. Sin embargo, aumentar la cantidad de información retenida puede lograrse practicando activamente la "reproducción" durante el aprendizaje, mediante revisiones periódicas del material aprendido, y "sobrepudiando" el material más allá del punto de mero dominio. Una técnica instrumental desarrollada para mejorar la memoria es la mnemotécnica, que supone usar asociaciones y otros trucos para recordar estímulos concretos.

Tradicionalmente se han dado cuatro explicaciones del olvido: la primera es que las huellas mnémicas se van borrando de modo natural a lo largo del tiempo como resultado de procesos orgánicos que tienen lugar en el sistema nervioso, supuesto del que no hay constatación empírica; la segunda es que la memoria se va distorsionando progresivamente o modificando con el tiempo; la tercera es que el nuevo aprendizaje interfiere o reemplaza al antiguo, fenómeno que se conoce como inhibición retroactiva; por último, la cuarta explicación es que la represión de ciertas experiencias indeseables para el individuo causa el olvido de éstas y sus contextos.

Existen pocos datos sobre la fisiología del almacenamiento de la memoria en el cerebro. Algunos investigadores sugieren que la memoria se sitúa en localizaciones específicas, y otros que la memoria implica a amplias regiones cerebrales que funcionan conjuntamente. De hecho, es posible que ambas hipótesis se cumplan de forma simultánea. Los teóricos también proponen diferentes mecanismos de almacenamiento para la memoria a corto y a largo plazos, y que si lo aprendido no pasa del primero al segundo existe la posibilidad de olvidar esa información.

² Enciclopedia Microsoft® Encarta® 2000.

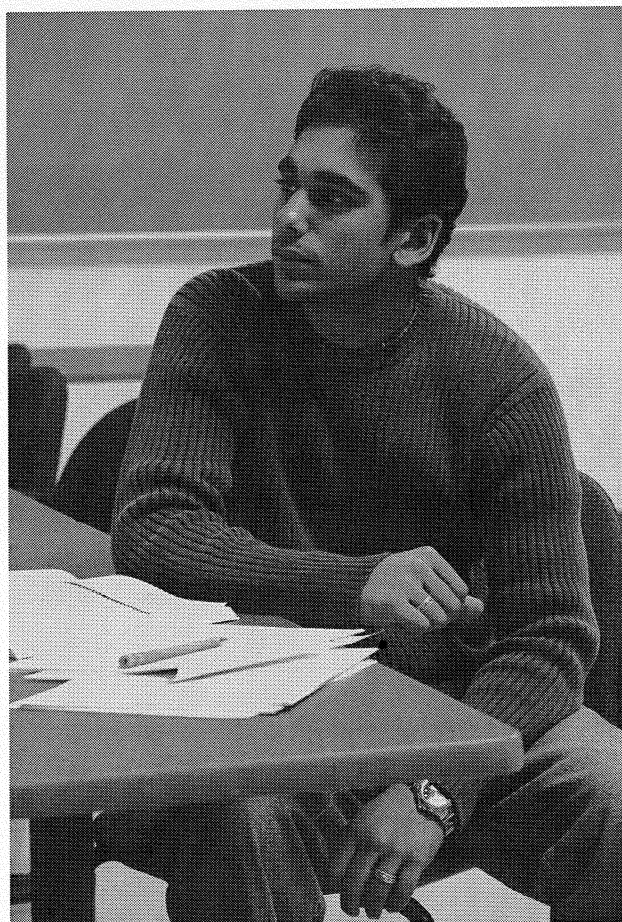
Los estudios con animales indican que las estructuras en el sistema límbico cerebral cumplen distintas funciones en cuanto a la memoria. Por ejemplo, un circuito a través del hipotálamo y del tálamo podría estar relacionado con la memoria espacial, mientras que a través de la amígdala y del tálamo podría estar relacionado con la memoria emocional. La investigación también sostiene que la memoria de las habilidades psicomotoras es almacenada de modo distinto al de las actividades intelectuales.

En general, los recuerdos son menos claros y detallados que las percepciones, pero a veces una imagen memorizada es completa en cada detalle. Este fenómeno, conocido como memoria eidética, o imágenes eidéticas, se da con frecuencia en los niños, quienes a veces son capaces de reconstruir una imagen tan completa que pueden llegar a deletrear una página entera escrita en un idioma desconocido que apenas han visto durante unos momentos.

c) Revisa la hora. ¿Cuánto tiempo te llevó hojear el artículo?

d) ¿Sabes, de manera general, de qué se trata?

Después de revisar y aplicar la estrategia de “hojear”, veremos ahora la estrategia “examinar”, para completar las actividades de la lectura de selección.



• Examinar

Examinar el material seleccionado es un nivel de lectura que sirve para encontrar información específica, cuando se buscan respuestas concretas e inmediatas.

Para examinar es necesario: determinar qué información se necesita; seleccionar indicios o pistas para obtener respuestas inmediatas (nombres, fechas, números); revisar índices (onomásticos, analíticos); buscar la información que se requiere, de acuerdo con el propósito, e ignorar el resto del material. Cuando se examina un texto es porque ya se sabe qué se busca: un nombre, una fecha, un número telefónico, una fórmula.

Actividad 2

a) Contesta las siguientes preguntas:

¿A qué tipo de texto recurrirías si necesitas

- saber la fecha en que se promulgó nuestra Constitución vigente?
- localizar la fórmula química de la sal?
- saber quién recibió el último premio Nobel de la Paz?
- localizar negocios de comida rápida?
- saber quiénes firmaron el Tratado de Libre Comercio?

2.2.2. LECTURA ANALÍTICA

Una lectura analítica es la que permite la comprensión del texto. Es leer de manera consciente, infiriendo, razonando, reflexionando. Para este nivel de lectura utilizamos técnicas de análisis que permiten aprovechar al máximo los elementos que el mismo texto proporciona, como son: las palabras clave, el orden de los temas, la estructura, etcétera. A partir de la identificación de estos elementos podemos reestructurar, resumir o sintetizar el contenido, como veremos en el tema 2.4 de este apartado. En el siguiente ejemplo se verá cómo realizar una lectura analítica a partir de inferencias (este tema se desarrolla ampliamente en la siguiente unidad).

Actividad 3

Formen equipos de tres personas y comenten lo siguiente:

a) Si vemos el título: *La cadena del loco*, del escritor Tagore (2001), ¿podemos inferir de qué se trata el texto? Sin leerlo previamente, comenten en equipo de qué creen que trata la lectura y escriban sus conclusiones.

b) Lean ahora la primera parte del texto.

Muy delgado, enmarañado y empolvado su rojizo pelo, la boca hundida, dormida el alma, y un ardor en los ojos como la luz de la luciérnaga que quiere emparejarse, el loco buscaba la piedra de toque.

El mar inabarcable rugía delante de él. Las olas hablaban sin cansarse de sus tesoros sumergidos, riéndose de su ignorancia por no comprenderlas. Tal vez apenas tenía que esperar, pero no se echaba a reposar porque su vida era sólo una búsqueda.

Al igual que los mares tratan de abrazar sin descanso al cielo inaccesible; al igual que los astros trazan círculos eternos en pos de una desconocida meta, el loco, sudoroso su rojizo cabello, vagaba por la desierta playa buscando la piedra de toque.

¿Existe alguna relación entre sus conclusiones y el desarrollo de estos párrafos? Si elaboraron alguna hipótesis, ¿sigue en pie? ¿Qué estructura se empieza a notar en el texto? ¿Qué hace el autor en cada uno de los párrafos? Identifiquen imágenes mentales: visuales, auditivas... Comenten y escriban conclusiones del equipo.

c) Lean ahora la última parte de este texto.

Un día un niño del pueblo le dijo: ¿quién te ha dado esa cadena de oro que luces en el cinto? El loco se miró sobresaltado. ¡Su cadena de hierro era de oro! No soñaba, pero no recordaba el camino. Y, disgustado se golpeaba la frente tratando de acordarse. ¿Dónde habría encontrado la piedra, sin haberlo sabido?

Tenía la costumbre de coger piedritas, tocar con ellas la cadena, y volverlas a tirar, sin reparar si el hierro se convertía en oro. Así, había encontrado la piedra de toque y la había vuelto a perder.

Descendía el sol dorando el cielo todo. El loco comenzó a desandar lo que había andado, en pos del tesoro perdido, cansado, mirando al suelo, con el alma en la tierra, como un árbol que hubieran arrancado de raíz.

¿Siguen en pie las hipótesis e inferencias que escribieron? ¿Cambiaron sus conclusiones? ¿Pueden extraer el significado del texto a partir de la lectura de los tres primeros párrafos? ¿Cómo está estructurado el escrito? ¿Conectaron lo leído con vivencias? ¿Cuál es su interpretación? ¿Cómo lograron dicha interpretación?

Como podemos observar, la lectura analítica nos permite acercarnos al texto, comprenderlo, interpretarlo y reflexionar acerca de la manera en que el autor organizó sus ideas al escribirlo.

2.2.3. LECTURA CRÍTICA

Cuando realizamos una lectura cuidadosa, activa, reflexiva y analítica, estamos leyendo de manera crítica, lo cual implica que estamos usando nuestro pensamiento crítico. Este tipo de pensamiento nos lleva a reflexionar acerca de la validez de la información.

Daniel J. Kurland (2003) menciona que cuando realizamos una lectura crítica es posible descubrir ideas e información dentro del texto, en tanto que el pensamiento crítico es una valoración de la información y las ideas emitidas por el lector. De esta forma, es factible aceptar o rechazar el contenido de lo que se lee.

La lectura crítica y el pensamiento crítico³ se realizan de forma simultánea y recíproca. Por un lado, la lectura crítica permite que el lector construya inferencias y opine sobre el tema. Por otro, el pensamiento crítico evalúa y emite juicios con respecto a dicho tema y la manera en que está desarrollado (perspectiva, intención, tono, modo, lenguaje, organización, argumentación, coherencia).

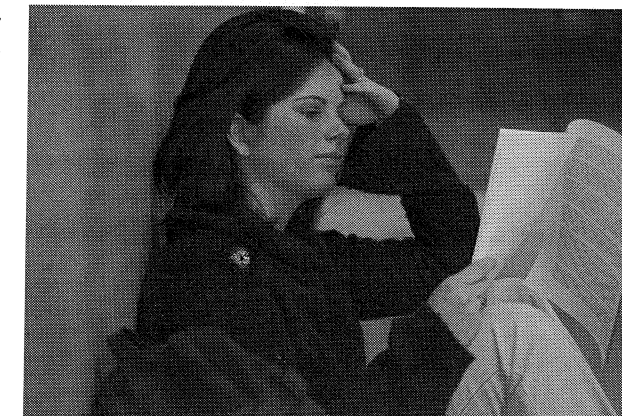
El lector crítico establece un diálogo con el texto y en este sentido puede aceptar o refutar las ideas contenidas en él, siempre y cuando esté consciente de por qué adopta determinada postura. El pensamiento crítico es un juicio autorregulado y con un propósito que conduce a la interpretación, a la inferencia, al análisis, a la evaluación.

Los diferentes niveles de lectura se practican cuando se busca y encuentra alguna información teniendo un propósito en mente.

³ Te sugerimos que amplíes la información acerca de la lectura crítica y del pensamiento crítico, con el fin de que construyas tu propio concepto y lo integres a tu experiencia como lector.

2.3. Técnicas de lectura

Las técnicas de lectura son una serie de pasos a seguir que se han sistematizado intencionalmente para lograr una meta de aprendizaje, en este caso, la comprensión de la lectura. Debe señalarse que dichas técnicas no son fijas, sino que se adaptan a las situaciones que se presentan, porque se supone que el aprendizaje implica interacciones entre el sujeto y el objeto en las que ambos se transforman. Como técnicas a aplicar, en este curso se sugieren: el subrayado, las notas al margen y la esquematización.



2.3.1. SUBRAYADO

El subrayado es la técnica que utilizamos después de una prelectura y sirve de base a otras técnicas, tanto de análisis como de síntesis: elaboración de resúmenes, diagramas, etcétera. El objetivo de trazar una raya por debajo de las ideas principales es destacar o resaltar lo más importante del texto, capítulo o unidad que se está leyendo, para facilitar su estudio. Lo que se subraya dependerá de los intereses y del propósito del lector en ese momento, sin embargo, se puede hacer una lectura objetiva si se localiza en el texto la tesis que el autor destaca y los argumentos con que apoya sus ideas, como se verá más adelante.

El subrayado es una técnica muy personal y por ello sólo deben subrayarse materiales propios: revistas, libros, cuadernos. No conviene estudiar a partir de los textos subrayados por otras personas porque ello limita el análisis propio. Cuando se subraya un texto debe hacerse, de preferencia, con lápiz, pues de esta forma nos da la oportunidad de borrarlo cuando se requiera. Algunas personas prefieren utilizar un determinado color para un tipo de marcas, otro color para otro tipo y así sucesivamente. Es recomendable no utilizar más de dos colores. Esto depende de los gustos y las necesidades del lector. Subrayar es útil al lector porque facilita el estudio y mejora la atención.

Se retomará el ejemplo de la lectura "Memoria" para subrayar lo principal en el texto. Luego de haberlo leído, resaltamos:

Párrafo uno:

Es un proceso de almacenamiento y recuperación de la información en el cerebro, básico en el aprendizaje y en el pensamiento.

Párrafo dos:

Los psicólogos distinguen cuatro tipos de recuerdo: reintegración, reproducción, reconocimiento y reaprendizaje. La "reintegración" supone la reconstrucción de sucesos o hechos sobre la base de estímulos parciales, que sirven como recordatorios. La "reproducción" es la recuperación activa y sin ayuda de algún elemento de la experiencia pasada (por ejemplo, de un poema memorizado). El "reconocimiento" se refiere a la capacidad de identificar estímulos previamente conocidos. Por último, el "reaprendizaje" muestra los efectos de la memoria: la materia conocida es más fácil de memorizar una segunda vez.

Párrafo tres:

El fenómeno del olvido ha sido objeto de estudio por parte de los psicólogos. Normalmente, se da primero el olvido rápido, al que sigue una pérdida de memoria más lenta. Sin embargo, aumentar la cantidad de información retenida puede lograrse practicando activamente la “reproducción” durante el aprendizaje, mediante revisiones periódicas del material aprendido, y “sobreaprendiendo” el material más allá del punto de mero dominio. Una técnica instrumental desarrollada para mejorar la memoria es la mnemotecnia, que supone usar asociaciones y otros trucos para recordar estímulos concretos.

Párrafo cuatro:

Tradicionalmente se han dado cuatro explicaciones del olvido: la primera es que las huellas mnémicas se van borrando de modo natural a lo largo del tiempo como resultado de procesos orgánicos que tienen lugar en el sistema nervioso, supuesto del que no hay constatación empírica; la segunda es que la memoria se va distorsionando progresivamente o modificando con el tiempo; la tercera es que el nuevo aprendizaje interfiere o reemplaza al antiguo, fenómeno que se conoce como inhibición retroactiva; por último, la cuarta explicación es que la represión de ciertas experiencias indeseables para el individuo causa el olvido de éstas y sus contextos.

Párrafo cinco:

Existen pocos datos sobre la fisiología del almacenamiento de la memoria en el cerebro. Algunos investigadores sugieren que la memoria se sitúa en localizaciones específicas, y otros que la memoria implica a amplias regiones cerebrales que funcionan conjuntamente. De hecho, es posible que ambas hipótesis se cumplan de forma simultánea. Los teóricos también proponen diferentes mecanismos de almacenamiento para la memoria a corto y a largo plazos, y que si lo aprendido no pasa del primero al segundo existe la posibilidad de olvidar esa información.

Párrafo seis:

Los estudios con animales indican que las estructuras en el sistema límbico cerebral cumplen distintas funciones en cuanto a la memoria. Por ejemplo, un circuito a través del hipotálamo y del tálamo podría estar relacionado con la memoria espacial, mientras que a través de la amígdala y del tálamo podría estar relacionado con la memoria emocional. La investigación también sostiene que la memoria de las habilidades psicomotoras es almacenada de modo distinto al de las actividades intelectuales.

Nota: todo el párrafo es un ejemplo de los estudios que se han hecho y de los que ya se habló en el párrafo anterior.

Párrafo siete:

En general, los recuerdos son menos claros y detallados que las percepciones, pero a veces una imagen memorizada es completa en cada detalle. Este fenómeno, conocido como memoria eidética, o imágenes eidéticas, se da con frecuencia en los niños, quienes a veces son capaces de reconstruir una imagen tan completa que pueden llegar a deletrear una página entera escrita en un idioma desconocido que apenas han visto durante unos momentos.

El ejemplo del subrayado anterior es una propuesta, una manera de hacerlo. Cada lector subrayará lo que considere importante dependiendo de sus objetivos. Aun siguiendo la idea del autor, como hicimos en este ejercicio, el subrayado puede variar un poco, por ejemplo: en el párrafo dos se propone un subrayado que contempla la definición de cada tipo de recuerdo, pero si el lector está familiarizado con dichas definiciones, sólo puede subrayar: cuatro tipos de recuerdo: reintegración, reproducción, reconocimiento y reaprendizaje, porque las definiciones ya se conocen.

2.3.2. NOTAS AL MARGEN

Cuando se hace la lectura, luego de la prelectura, se pueden hacer notas al margen. Esta es otra técnica de comprensión de lectura que permite entablar un diálogo con el texto, así como hacer inferencias al contrastar la nueva información con el conocimiento previo del lector.

Elaborar notas o apuntes de lo que se está estudiando ayudará al momento de realizar los ensayos, resúmenes o textos derivados de la lectura. La función principal de tomar notas consiste en apoyar a la memoria, para que al redactar se tenga a la mano el contenido, las notas y la estructura de lo que se leyó. Es importante resaltar las palabras de difícil significado para buscar su definición en un diccionario, esto ayudará a comprender mejor el sentido del texto.

Se retomará el ejemplo de la lectura “Memoria” para mostrar cómo se pueden tomar notas al margen. Leemos párrafo por párrafo y anotamos al margen de qué trata cada uno o cuál es la idea que se quiere recordar.

Párrafo uno:

Es un proceso de almacenamiento y recuperación de la información en el cerebro, básico en el aprendizaje y en el pensamiento.

Concepto de “memoria”

Párrafo dos:

Los psicólogos distinguen cuatro tipos de recuerdo: reintegración, reproducción, reconocimiento y reaprendizaje. La “reintegración” supone la reconstrucción de sucesos o hechos sobre la base de estímulos parciales, que sirven como recordatorios. La “reproducción” es la recuperación activa y sin ayuda de algún elemento de la experiencia pasada (por ejemplo, de un poema memorizado). El “reconocimiento” se refiere a la capacidad de identificar estímulos previamente conocidos. Por último, el “reaprendizaje” muestra los efectos de la memoria: la materia conocida es más fácil de memorizar una segunda vez.

Cuatro tipos de recuerdo: reintegración, reproducción, reconocimiento y reaprendizaje

Párrafos tres y cuatro:

El fenómeno del olvido ha sido objeto de estudio por parte de los psicólogos. Normalmente, se da primero el olvido rápido, al que sigue una pérdida de memoria más lenta. Sin embargo, aumentar la cantidad de información retenida puede lograrse practicando activamente la “reproducción” durante el aprendizaje, mediante revisiones periódicas del material aprendido, y “sobreaprendiendo” el material más allá del punto de mero dominio. Una técnica instrumental desarrollada para mejorar la memoria es la mnemotecnia, que supone usar asociaciones y otros trucos para recordar estímulos concretos.

Explicaciones del olvido:

- Huellas mnémicas se van borrando.
- Memoria se distorsiona o modifica.
- Un conocimiento reemplaza a otro.
- Represión de experiencias indeseables.

Nota: buscar qué significa mnemotecnia

Ubicación fisiológica de la memoria. No hay acuerdo: En una región específica. En una región amplia. En ambas.

Comparación entre percepciones (más claras) y recuerdos (menos claros).
Nota: investigar más sobre memoria eidética

Tradicionalmente se han dado cuatro explicaciones del olvido: la primera es que las huellas mnémicas se van borrando de modo natural a lo largo del tiempo como resultado de procesos orgánicos que tienen lugar en el sistema nervioso, supuesto del que no hay constatación empírica; la segunda es que la memoria se va distorsionando progresivamente o modificando con el tiempo; la tercera es que el nuevo aprendizaje interfiere o reemplaza al antiguo, fenómeno que se conoce como inhibición retroactiva; por último, la cuarta explicación es que la represión de ciertas experiencias indeseables para el individuo causa el olvido de éstas y sus contextos.

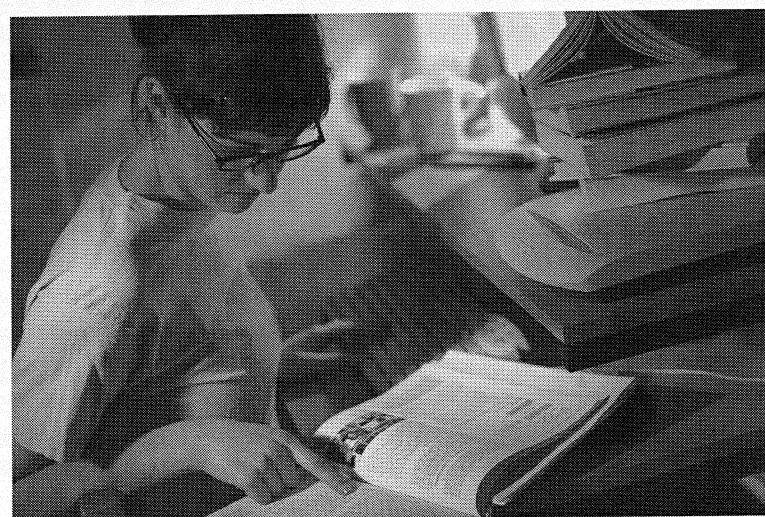
Párrafos cinco y seis:

Existen pocos datos sobre la fisiología del almacenamiento de la memoria en el cerebro. Algunos investigadores sugieren que la memoria se sitúa en localizaciones específicas, y otros que la memoria implica a amplias regiones cerebrales que funcionan conjuntamente. De hecho, es posible que ambas hipótesis se cumplan de forma simultánea. Los teóricos también proponen diferentes mecanismos de almacenamiento para la memoria a corto y a largo plazos, y que si lo aprendido no pasa del primero al segundo existe la posibilidad de olvidar esa información.

Los estudios con animales indican que las estructuras en el sistema límbico cerebral cumplen distintas funciones en cuanto a la memoria. Por ejemplo, un circuito a través del hipotálamo y del tálamo podría estar relacionado con la memoria espacial, mientras que a través de la amígdala y del tálamo podría estar relacionado con la memoria emocional. La investigación también sostiene que la memoria de las habilidades psicomotoras es almacenada de modo distinto al de las actividades intelectuales.

Párrafo siete:

En general, los recuerdos son menos claros y detallados que las percepciones, pero a veces una imagen memorizada es completa en cada detalle. Este fenómeno, conocido como memoria eidética, o imágenes eidéticas, se da con frecuencia en los niños, quienes a veces son capaces de reconstruir una imagen tan completa que pueden llegar a deletrear una página entera escrita en un idioma desconocido que apenas han visto durante unos momentos.



Escribir notas en los márgenes es indispensable en aquellos momentos en que no quedan claras algunas ideas o para completarlas con otros datos. Estas notas son muy efectivas porque facilitan la comprensión, dan idea de la estructura y amplían el conocimiento.

2.3.3. ESQUEMATIZACIÓN

Se ha dicho que el proceso de lectura casi siempre termina con el proceso de escritura o del comentario. Se dijo también que, dentro del proceso de la comprensión lectora, la concreción de lo aprendido, a través de la escritura, permite que las ideas adquiridas se queden en la mente y amplíen el conocimiento que se tenía con respecto al tema. Pues bien, esquematizar un texto es un buen trampolín para empezar a escribir las ideas aprendidas.

Primero, desde la perspectiva del lector, se obtiene un esquema a partir de las ideas subrayadas o de las anotaciones escritas al margen. Dicho esquema le permite observar la organización del texto leído; se descubre la estructura, la jerarquización, la relación entre conceptos, el plan que el escritor utilizó al escribirlo. Al elaborar un esquema, el lector visualiza con más facilidad las ideas expuestas en el escrito. Un esquema bien hecho es aquel que presenta un resumen o una síntesis gráfica idónea para contestar cualquier pregunta referente al tema del cual se elaboró el esquema.

Segundo, desde la perspectiva del escritor, elaborar un esquema le permite poner en orden las ideas que intenta plantear en lo que escribe. Construir un texto implica elegir qué decir, cómo decirlo, a quién decirlo, para qué decirlo, por qué decirlo, y la elección se facilita si se puede ver todo en un solo plano, en un esquema.

La organización de las ideas debe quedar reflejada en el texto de alguna manera (Cassany, 2004), si se quiere que el lector siga la estructura que se ha dado al mensaje. Las divisiones y subdivisiones del esquema planteado deben corresponderse con unidades de contenido equivalentes en el texto. De esta forma, se comunicará, de manera coherente, lo que se ha planeado. Cada apartado, cada párrafo y cada oración deberán tener también una estructura interna, como se verá más adelante.

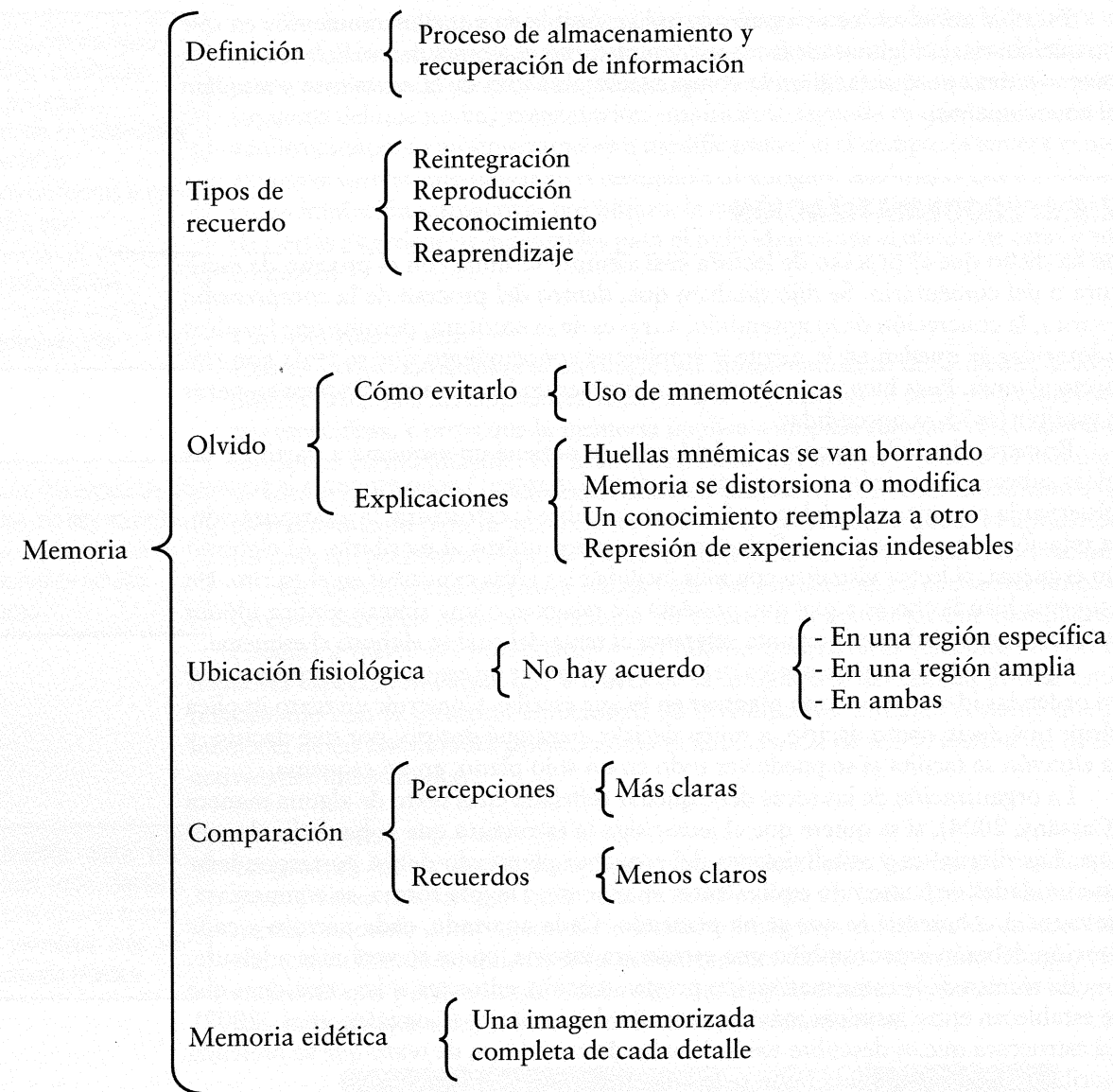
La técnica de la esquematización presta atención, entonces, a las relaciones que se establecen entre las ideas más importantes de un escrito (González, *et al.*, 2002). La estructura que se descubre varía de acuerdo con el tipo de texto que se pretenda escribir y de la profundidad que se le quiera dar.

La esquematización se puede elaborar de diversas formas, en este libro se proponen tres tipos de esquemas que son los más utilizados en el ámbito académico: el cuadro sinóptico, el mapa conceptual y el mapa mental.

• Cuadro sinóptico

El cuadro sinóptico es un recurso gráfico que nos permite representar panorámicamente la información de los textos, a fin de que podamos verla de un solo golpe. Utiliza llaves para representar el contenido de los textos y se puede leer en dos sentidos: el vertical, que muestra el orden de aparición de la información, y el horizontal, que va de lo general a lo particular.

Por cuestiones didácticas, se retoma nuevamente la lectura "Memoria" para ejemplificar. Si se revisa lo que se subrayó, se tiene lo más importante del texto y éste se organiza, primero por orden de aparición y luego por orden jerárquico, de tal forma que pudiera elaborarse un cuadro como el siguiente:



Cuadro sinóptico de la lectura "Memoria"

El cuadro sinóptico es el esquema que más se apega a lo que dice un texto, porque, incluso, mantiene el orden propuesto por el autor. Además, permite ver de manera global la información, así como la relación jerárquica establecida entre las partes del escrito.

• Mapa conceptual

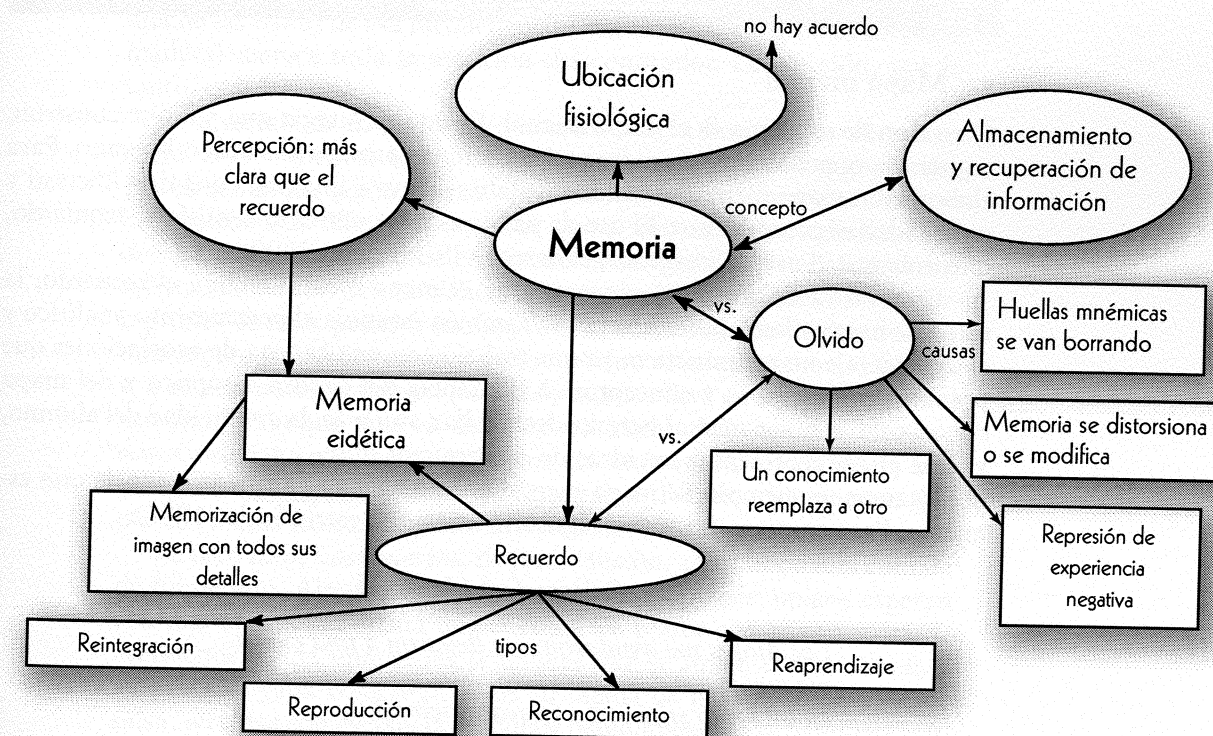
El mapa conceptual es un recurso mnemotécnico porque permite memorizar fácilmente el contenido de los textos y la relación que se establece entre sus aspectos más importantes. Es un medio didáctico muy útil porque permite organizar, sintetizar y

reelaborar la información. Los mapas conceptuales se conforman, básicamente, con tres elementos: conceptos, palabras de enlace y elementos gráficos.

Desde el punto de vista gramatical, los conceptos se identifican con nombres o adjetivos que representan hechos, objetos, ideas. Las palabras de enlace permiten establecer la relación entre los conceptos, para ello se utilizan verbos, preposiciones, conjunciones o adverbios. El mapa conceptual se elabora a partir de elementos gráficos, tales como la elipse y el cuadro, además de la línea que permite unir los conceptos; estos últimos se escriben dentro de la figura. Las palabras de enlace se escriben sobre o al lado de la línea que une los conceptos. Para elaborar un mapa conceptual se sugieren tres pasos:

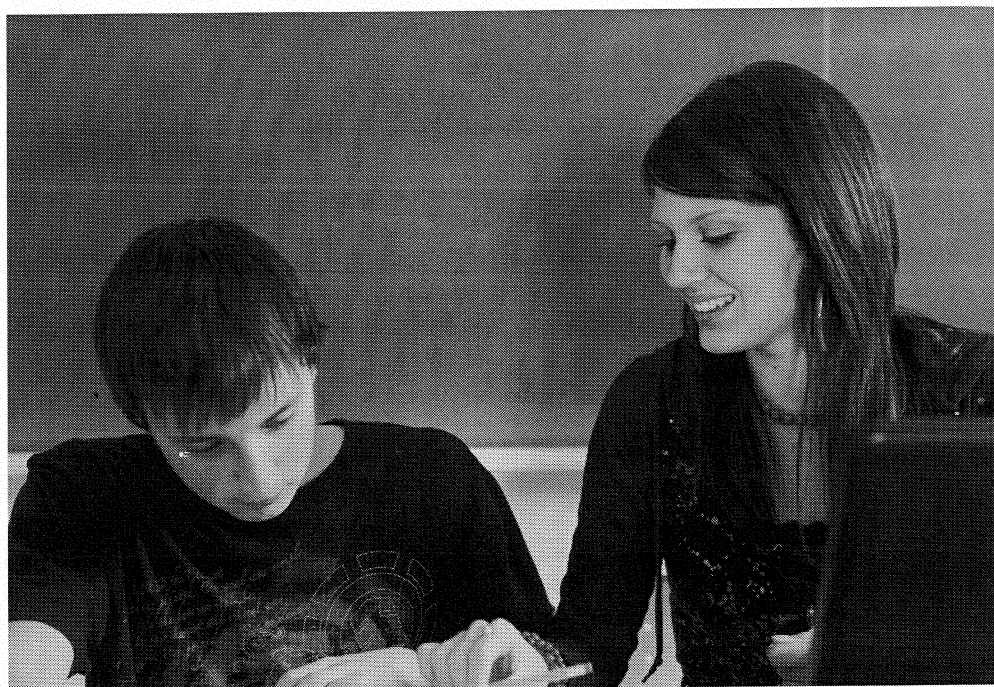
- Localizar en el texto los conceptos básicos y su relación.
- Localizar conceptos secundarios.
- Representar las relaciones entre conceptos utilizando líneas, flechas, círculos, cuadrados, colores, tamaños de letra, etcétera.

Volviendo al texto "Memoria", con el que hemos ejemplificado, si se vertiera la información en un mapa conceptual, quedaría más o menos así.



Ejemplo de mapa conceptual

El mapa conceptual es un esquema más flexible que el cuadro sinóptico: el primero nos permite relacionar unas ideas con otras, a diferencia del segundo, cuya función es jerarquizar ideas.



• Mapa mental

Otro tipo de esquema es el mapa mental. Es una estrategia que permite construir, registrar, organizar y asociar ideas tal y como las procesa el cerebro humano. Para elaborar un mapa mental se utilizan palabras clave e imágenes que dan libertad y creatividad al pensamiento. El uso de palabras clave activa el hemisferio izquierdo, mientras que el uso de imágenes, el derecho (Sambrano, 2000).

Como otra opción para esquematizar, el mapa mental facilita el recuerdo, la toma de notas y los repases efectivos. También estimula el pensamiento analítico y el aprendizaje no memorístico, ya que trabaja con una cadena de asociaciones que permite ampliar ideas y conceptos. A diferencia del cuadro sinóptico y del mapa conceptual, el mapa mental permite desarrollar, aún más, la creatividad del alumno, ya que puede representar sus ideas de manera más libre.

Veamos un ejemplo de mapa mental para tener una idea más clara de este esquema. Para empezar, leamos el siguiente texto de Beatriz Sarlo (1996):

Cultura *fast* y lentitud

*Los dioses me ayudaron: me llevaron a una cueva
me arrojaron a sus profundidades y me hundieron
en un largo sueño. En épocas afiebradas,
los dioses nos invitan al sueño.*

Goethe

¿Vivimos en una época afiebrada? ¿El sueño es una ayuda de los dioses? La respuesta es difícil y probablemente no haya una respuesta única.

En *El padrino*, primera parte, hay una escena que me gusta mucho: en pleno invierno, hacia fin de año, don Corleone camina entre los

puestos de fruta alineados a lo largo de una calle de Little Italy, en Nueva York. Es de noche, las luces son bajas, ha nevado. Corleone se detiene frente a un puesto sobre cuyas tablas se apilan naranjas, manzanas, peras relucientes. Va eligiendo la fruta muy despacio, sopesando cada una de las piezas, adaptando la palma de su mano a los contornos redondeados, lisos o rugosos; se las acerca a la cara para oler el perfume cuya presencia garantiza la frescura y la madurez. Compra una media docena, que el vendedor le entrega en una bolsa crujiente de papel madera. Corleone ha elegido cada una de las seis o siete peras y manzanas; ha mantenido, por algunos instantes, una relación intensa con esa media docena de frutas que recibieron, de parte de Corleone, una atención minuciosa e individualizada. Esas frutas son un regalo que Corleone lleva a su casa. Él es un millonario y un mafioso de Nueva York, pero le quedan todavía los reflejos y los gustos del campesino siciliano que, de chico, supo diferenciar la madurez y la calidad de una fruta con una mirada, con el roce de la punta de los dedos, con la aspiración leve del perfume en las huertas. También conserva del muchacho campesino la idea de que la fruta es un agregado lujoso a la comida de todos los días: por eso, se puede regalar fruta como se regalan flores o chocolates. Cada una de las piezas de ese regalo (cada una de las frutas de esa media docena que termina en la bolsa de papel madera) merece toda la atención del conocedor. La elección, por lo tanto, es lenta.

Esta escena de *El padrino* (que transcurre a fines de los años cuarenta, más o menos) habla de un tipo de temporalidad que permite establecer una relación intensa e individualizada con las cosas. Incluso los objetos más efímeros, aquellos que el uso apropiado destina a la desaparición, como sucede en el caso de la comida, son elaborados o seleccionados con detenimiento. Diferenciar las cualidades casi imperceptibles de unas pocas frutas supone un conocimiento de detalles mínimos pero significativos. Ese conocimiento se adquiere con el tiempo y, a su vez, necesita tiempo para desplegarse. Está en las antípodas del *fast food*. Aunque vive en una “época afiebrada” (minutos después don Corleone va a ser baleado por sus enemigos), los dioses le han otorgado ese remanso de sueño campesino. Frente a los puestos que ofrecen frutas frescas en pleno invierno neoyorquino.

En otro film, *Los muertos*, de John Huston, asistimos a una comida de fin de año. Alrededor de la mesa, la familia y sus amigos esperan con una urbanidad atenta que circulen los platos con pavo y salsa de arándanos. Cada una de las porciones que se sirven es comentada y agradecida; cada comensal recibe su tajada de pavo y su porción de salsa, servidas con elegancia sencilla y detenimiento. Ese banquete módico transcurre también en una “época afiebrada”, porque se trata de Irlanda y el film ha mostrado que, incluso entre esos comensales, hay un debate sobre la independencia y la cultura del país. Pero el tiempo todavía corre lentamente, permitiendo que los comensales celebren la comida y que el hombre que trincha el pavo diga una palabra con cada porción que corta. Un ideal de urbanidad, ya viejo, sostiene la relación entre quienes rodean la mesa; ellos forman parte de un mundo

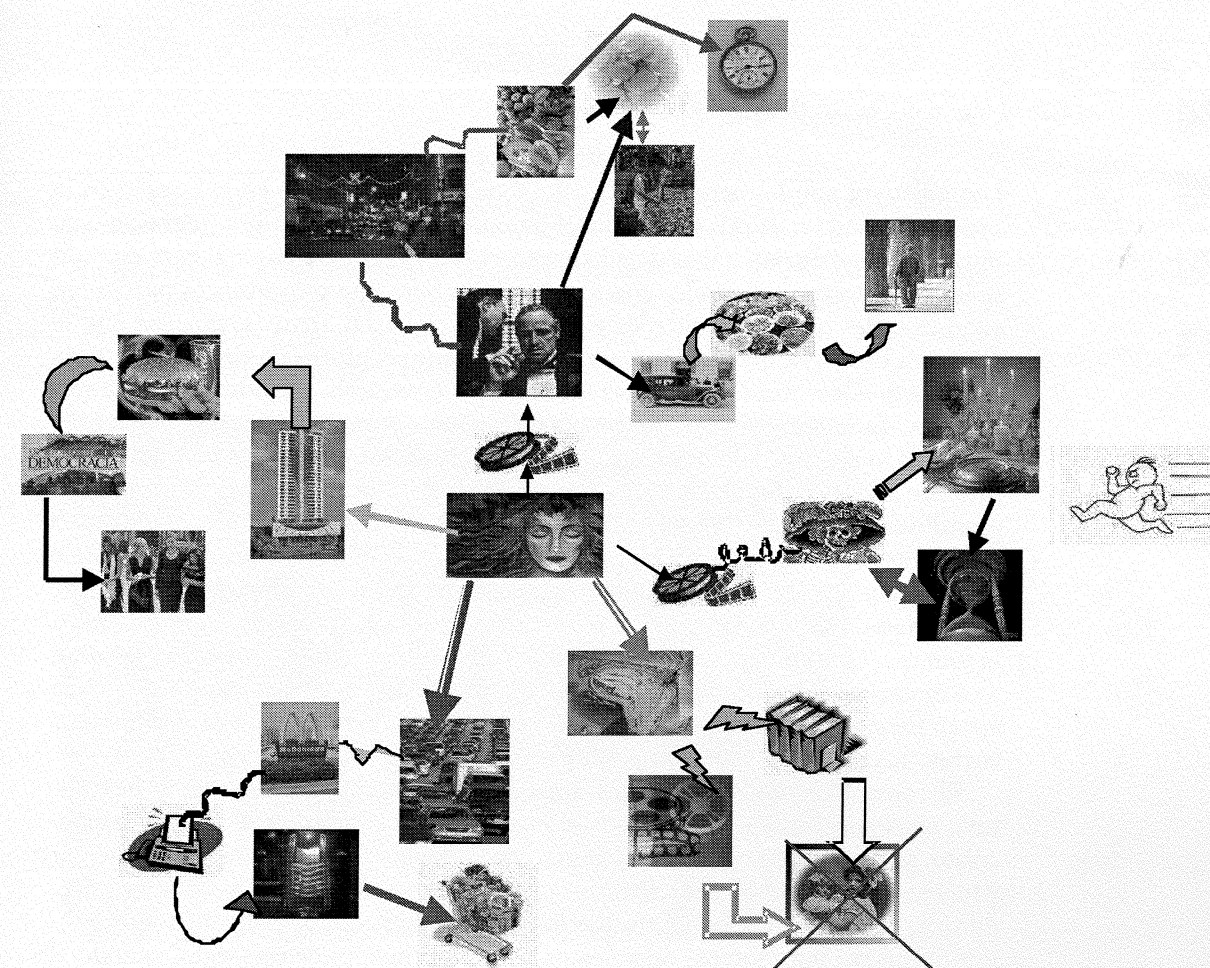
condenado a desmoronarse pero todavía existente. El tiempo aún no ha dado su giro vertiginoso. Las cosas siguen siendo nítidas en su individualidad: tal parte del pavo, tal cucharada de salsa, tal canción que, luego, alguien cantará en la sala. La idea de una celebración *fast* no se le pasa por la cabeza a nadie: ni a las viejitas dueñas de casa, ni a la joven mujer que, como militante nacionalista de la causa irlandesa, plantea uno de los conflictos ideológicos del film. La “época afiebrada” todavía mantiene un control sobre la velocidad del tiempo. Huston, que era casi tan viejo como esa época, filmó la gracia de esos últimos momentos. *Los muertos* es su última película.

“En épocas afiebradas, los dioses nos invitan al sueño”: ¿los dioses podrían salvarnos, a través del sueño, de un transcurrir insoportablemente veloz del tiempo, de una huida hacia adelante de las cosas? Difícilmente: no existen dioses tan poderosos. Nuestra cultura *fast* es toda la cultura que conocemos, toda la que es posible hoy. Frente a ella, el ritmo pausado de don Corleone eligiendo su fruta y el gracioso detenimiento con que se sirven los platos de una comida, son sólo escenas que algunos filmes, o algunos libros, ofrecen como recuerdo y advertencia de que las cosas no son así y no volverán nunca a ser de ese modo. Frente a la cultura *fast*, alguien puede sentir nostalgia de otra forma de vivir el tiempo, pero no puede hacer que la historia gire hacia atrás. Hoy los cumpleaños se celebran en McDonald's, el setenta por ciento de las compras se hacen en supermercado, la vida útil de una heladera se estipula, desde fábrica, en diez años. La cultura *fast* es una cultura de comunicaciones totales e inmediatas: fax, módem, correo electrónico, televisión interactiva, diarios que se leen en no más de veinte minutos, teléfonos celulares. Lo *fast* no es simplemente una necesidad; se trata también de un programa y de una estética de lo cotidiano, en el que estamos todos y sobre el cual es imposible ningún retroceso.

En la puerta de un McDonald's, quince chicos esperan para entrar al cumpleaños de uno de ellos. Algunas semanas después, esos mismos quince irán al mismo lugar al cumpleaños de otro y de manera más o menos igual la cosa se repetirá a lo largo de doce meses. Comerán las mismas hamburguesas, que tienen la virtud de ser exactamente iguales, a diferencia de las viejas tortas de cumpleaños que podían ser más feas o más ricas. Todo va a transcurrir en dos horas, porque ese es el tiempo pactado entre McDonald's y la familia del chico. Lo *fast* es serial: es una línea de producción de hamburguesas, salchichas, fiestas de cumpleaños o bicicletas. Lo *fast* es democrático porque es serial: todos somos iguales frente a una hamburguesa, todos sabemos mucho de hamburguesas y ello no crea diferencias. Sólo los muy pobres o los muy refinados caen fuera de lo *fast*. Y si nos cansamos de la velocidad de una época afiebrada, podremos soñar con la morosidad de los tiempos en que, como las cosas no eran seriadas, sólo algunos podían consumirlas.

La temática que contiene este texto puede representarse en un mapa mental como el siguiente.

Mapa mental de cultura *fast* y lentitud



Para elaborar un mapa mental es necesario utilizar pocas palabras clave y gran cantidad de imágenes que aclaren el contenido de un tema.

Se empieza situando la idea central representada con una palabra o con una imagen clara que sintetice el tema general. Alrededor de ella se enlaza el tema con ideas relacionadas, colocándolas de acuerdo con el movimiento de las manecillas de un reloj.

Se subrayan palabras clave, se encierran en un círculo o se les aplica color para reforzar la estructura del mapa. Además se utilizan flechas, iconos o elementos visuales para diferenciar y aclarar la relación entre las ideas.

La creatividad y libertad de pensamiento es lo que caracteriza al mapa mental⁴.

⁴ Berthier, A. *Conocimiento y sociedad*. "Mapas mentales". <http://www.conocimientoy sociedad.com> Consultada en agosto 1 de 2006.

Actividad 4

a) Lee el siguiente texto de Alejo Carpentier (2003).

El adjetivo y sus arrugas

Los adjetivos son las arrugas del estilo. Cuando se inscriben en la poesía, en la prosa, de modo natural, sin acudir al llamado de una costumbre, regresan a su universal depósito sin haber dejado mayores huellas en una página. Pero cuando se les hace volver a menudo, cuando se les confiere una importancia particular, cuando se les otorga dignidades y categorías, se hacen arrugas, arrugas que se ahondan cada vez más, hasta hacerse surcos anunciadores de decrepitud, para el estilo que los carga. Porque las ideas nunca envejecen, cuando son ideas verdaderas. Tampoco los sustantivos.

Cuando el Dios del Génesis luego de poner luminarias en la haz del abismo, procede a la división de las aguas, este acto de dividir las aguas se hace imagen grandiosa mediante palabras concretas, que conservan todo su potencial poético desde que fueran pronunciadas por vez primera [...]; el refrán, frase que expone una esencia de sabiduría popular de experiencia colectiva, elimina casi siempre el adjetivo de sus cláusulas: "Dime con quién andas...", "Tanto va el cántaro a la fuente...", "El muerto al hoyo...", etc. Y es que, por instinto, quienes elaboran una materia verbal destinada a perdurar, desconfían del adjetivo, porque cada época tiene sus adjetivos perecederos, como tiene sus modas, sus faldas largas o cortas, sus chistes o leontinas.

El romanticismo, cuyos poetas amaban la desesperación –sincera o fingida– tuvo un riquísimo arsenal de adjetivos sugerentes, de cuanto fuera lúgubre, melancólico, sollozante, tormentoso, ululante, desolado, sombrío, medieval, crepuscular y funerario. Los simbolistas reunieron adjetivos evanescentes, grisáceos, anublados, difusos, remotos [...], en tanto que los modernistas latinoamericanos los tuvieron helénicos, marmóreos, versallescos [...]. Al principio de este siglo, cuando el ocultismo se puso de moda en París, Sar Paladán llenaba sus novelas de adjetivos que sugirieran lo mágico, lo caldeo, lo estelar y astral [...]. Los surrealistas fueron geniales en hallar y remozar cuanto adjetivo pudiera prestarse a especulaciones poéticas sobre lo fantasmal, alucinante, misterioso, delirante, fortuito, convulsivo y onírico. En cuanto a los existencialistas de segunda mano, prefieren los purulentos e irritantes.

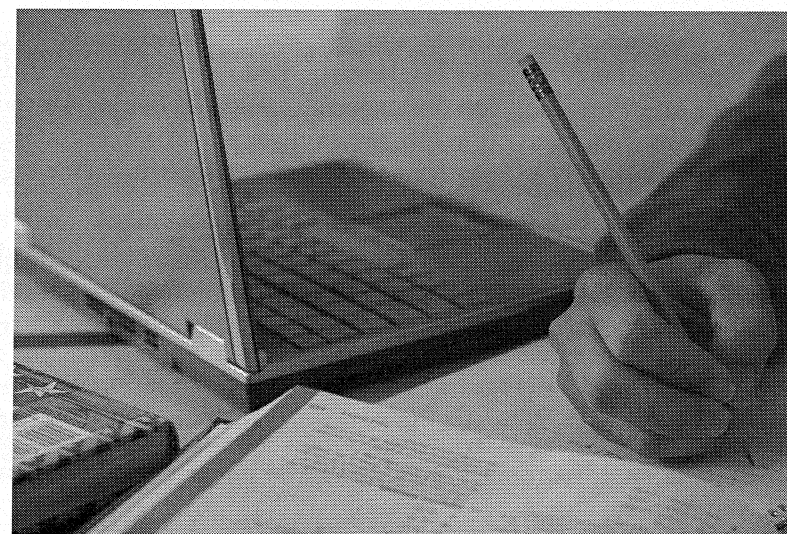
Así, los adjetivos se transforman, al cabo de muy poco tiempo, en el academismo de una tendencia literaria, de una generación. Tras de los inventores reales de una expresión, aparecen los que sólo captaron de ella las técnicas de matizar, colorear y sugerir: la tintorería del oficio. Y cuando hoy decimos que el estilo de tal autor de ayer nos resulta insoportable, no nos referimos al fondo, sino a los oropeles, lutos, amaneramientos y orfebrerías, de la adjetivación.

Y la verdad es que todos los grandes estilos se caracterizan por una suma parquedad en el uso del adjetivo. Y cuando se valen de él, usan los adjetivos más concretos, simples, directos, definidores de calidad, consistencia, estado,

materia y ánimo, tan preferidos por quienes redactaron la Biblia, como por quien escribió el Quijote.

b) Organiza el contenido de esta lectura en un mapa mental.

Durante el proceso de la comprensión lectora es imprescindible concretar lo aprendido por medio de un escrito, ya sea en forma de notas, de gráficos o de imágenes, de tal manera que las ideas adquiridas se queden en la mente y amplíen nuestro conocimiento respecto al tema. Dichas ideas no pueden quedar en el escrito de forma literal, es decir, con las mismas palabras del autor que leímos, por ello es necesario hacer propia la información para luego transmitirla.



2.4. Transformación de un texto en otro

Cuando se lee, se asimila la información y se tiene una idea general, a veces visual, de la estructura de lo leído. Cuando se quiere obtener un producto concreto de la información adquirida, se escribe acerca de ello, sin embargo, la información adquirida no debe ser utilizada tal y como viene en el texto original. Esto denota que dicha información no se asimiló, simplemente se transcribió. El uso de esquemas facilita en gran medida la redacción de un escrito, que si bien es apegado al texto base en cuanto a sus ideas, no lo es en cuanto a su redacción. ¿Podrías reconstruir el escrito "Memoria" a partir del mapa conceptual propuesto?

Para convertir un texto en otro se debe partir de la información original, pero se agrega parte de nuestros conocimientos previos o de información adquirida de otros textos. Además, la transformación puede elaborarse desde tres niveles diferentes: el nivel léxico, el sintáctico y el semántico (Chávez, 2003).

El nivel léxico se refiere al uso de sinónimos, es decir, palabras que tengan más o menos el mismo significado y que puedan suplir los términos utilizados por el autor, así como explicar correctamente lo leído. La sinonimia ayuda a asimilar mejor el significado del texto al tratar de explicarlo con otras palabras. Este nivel es el más sencillo y sirve de base para la elaboración de paráfrasis. Por ejemplo, si leemos el siguiente fragmento:

El hombre se puede considerar como un aprendiz permanente, dado que incluso las actividades de más escaso rango intelectual por él realizadas requieren de un adiestramiento que tuvo que apropiarse y desarrollar.

Podríamos transformarlo en su nivel léxico con el sólo hecho de cambiar palabras por sinónimos o ideas afines, de tal forma que podría quedar:

El ser humano siempre está aprendiendo. Inclusive las tareas que requieren de un proceso intelectual no complejo necesitan ser enseñadas.

El segundo nivel es el sintáctico, es decir, es el que transforma el acomodo de las palabras, de las frases, de las oraciones y los párrafos. En este nivel, la concordancia y el orden lógico de la información son dos aspectos esenciales que deben tomarse en cuenta. No se puede desacomodar la información sin volver a acomodarla con un cierto orden. Se utilizará el mismo fragmento para ejemplificar este segundo nivel, es decir, si leemos:

El hombre se puede considerar como un aprendiz permanente, dado que incluso las actividades de más escaso rango intelectual por él realizadas requieren de un adiestramiento que tuvo que apropiarse y desarrollar.

Para transformarlo en su nivel sintáctico bastaría con reacomodarlo:

Dado que, incluso, las actividades de más escaso rango intelectual requieren de un adiestramiento, el hombre se puede considerar como un aprendiz permanente.

Cuando se utilizan estos dos niveles para transformar un texto, resulta una paráfrasis, que es un buen paso para empezar a escribir algo diferente. Como ya se aplicó la técnica del subrayado y la del esquema en el texto "Memoria", es fácil elaborar entonces su paráfrasis. Si retomamos párrafo por párrafo y cambiamos su nivel léxico y su nivel sintáctico, se tendría un texto parecido al siguiente.

Paráfrasis

En el artículo publicado por Encarta (1) para definir el concepto de *memoria*, se dice que la memoria es un proceso mediante el cual el cerebro procesa y recupera la información.

Se advierte que existen cuatro tipos de recuerdo:

- a) La reintegración, que permite la reconstrucción de sucesos.
- b) La reproducción de experiencias pasadas.
- c) El reconocimiento de algún estímulo, y
- d) El reaprendizaje, es decir, cuando ya se conoce una información y se vuelve a leer o a revisar.

Se indica después que el olvido (o pérdida de memoria) ha sido objeto de estudio. Se arguye que el olvido se da primero de forma rápida

y luego empieza una pérdida de memoria lenta. Sin embargo, el olvido puede detenerse si se practica la "reproducción" durante el aprendizaje. Una técnica para mejorar la memoria es la mnemotecnia.

Para transformar un texto en otro es indispensable haber comprendido la lectura y tener en mente el texto en el que lo quieres transformar: un resumen para estudiar, un cuestionario, un ensayo, un artículo, entre muchos otros.

Actividad 5

a) Continúa la paráfrasis con el resto de los párrafos y anótala en tu cuaderno.

El tercer nivel, el semántico, se refiere al significado de las palabras. Los conceptos se mueven en varios sentidos: unos dependen del contexto (significados connotativos, estilísticos, afectivos) y otros del significado que aporta el diccionario (significado denotativo). En cada texto las palabras utilizadas tienen una función específica y uno o múltiples sentidos, de acuerdo con lo que desea transmitir quien las escribe.

El nivel semántico contiene las principales ideas del texto. Se refiere a aquellas palabras que muestran el sentido de lo que el autor dice, y sólo pueden transformarse en caso de que el lector quiera ampliar la información, acortarla o no esté de acuerdo con lo que el autor propone. Si se cambia el sentido semántico, el texto inicial ya no es el mismo que el texto consecuente. Este último tendrá que ser argumentado con nuevas ideas, incluso, a veces, opuestas al primero. Veamos el fragmento utilizado inicialmente para ejemplificar el nivel léxico y cambiemos ahora su nivel semántico.

El hombre se puede considerar como un aprendiz permanente, dado que incluso las actividades de más escaso rango intelectual por él realizadas requieren de un adiestramiento que tuvo que apropiarse y desarrollar.

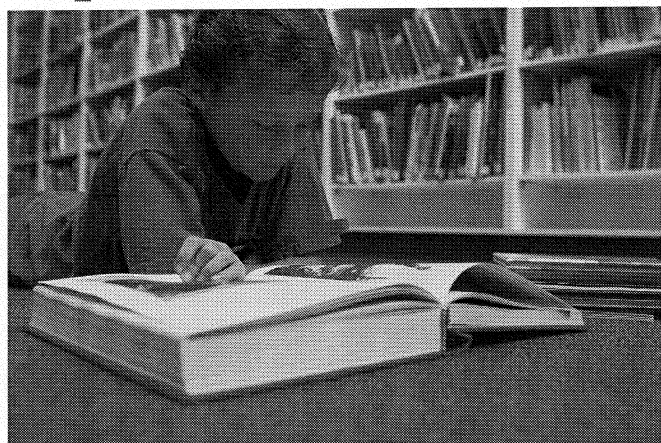
En este fragmento el autor afirma que el hombre es un aprendiz permanente; sin embargo, infiere que hay hombres con mayor o menor *rango intelectual*; infiere también que el hombre necesita *adiestramiento*. Los términos *escaso rango intelectual* y *adiestramiento* pueden considerarse connotativos e, incluso, ofender a miembros de alguna comunidad discursiva. Veamos la transformación del siguiente texto.

Un individuo siempre está aprendiendo, incluso las actividades más sencillas y prácticas requieren de un aprendizaje.

Aquí observamos que el lenguaje es más respetuoso y, con ello, el sentido de la idea también cambia.

Es necesario aclarar que la distinción de estos tres niveles sólo se hace con fines didácticos, pues siempre que se transforma un texto se modifica el nivel semántico, es decir, con el simple hecho de cambiar una palabra por otra se cambian dos niveles: el léxico y el semántico. De igual forma, si se modifica el orden de las palabras dentro de la oración, además de cambiar el nivel sintáctico también se altera el nivel semántico, porque generalmente se pone al principio de la frase lo que se quiere resaltar.

2.5. El proceso de escritura



Existe una relación entre la comprensión lectora y el desarrollo intelectual, de tal manera que leer bien es la mejor forma de aprender a escribir bien. Redactar implica varios elementos, por un lado, el ambiente de trabajo, la memoria y el almacenamiento de la información, la organización, el lector. Por otro, están el género, los aspectos formales como la estructura, las exigencias sintácticas, semánticas y léxicas.

Escribir es un proceso que nos permite comprender, pensar, integrar y desarrollar un nuevo conocimiento (Carlino, 2005). Mediante la escritura se organiza el pensamiento y se estimula el análisis crítico sobre el saber de quien escribe.

A diferencia del lenguaje oral, que es espontáneo, la escritura se planifica. Mientras escribe, el autor pone en marcha procesos de aprendizaje que pudieran no presentarse si no estuviera escribiendo. Esta actividad permite que se realicen cambios en su pensamiento.

La escritura incide sobre el pensamiento del escritor porque éste reflexiona sobre qué, cómo, por qué, para qué escribir; planifica el contenido; puede revisar, estructurar, volver a revisar y reestructurar las ideas. Es decir, al revisar su texto, el escritor entra en conflicto: cuestiona lo que ya sabe del tema y la manera en que lo quiere decir, anticipando el juicio de su posible lector. Al cuestionar sus ideas es frecuente que busque nueva información. La reestructuración y la nueva información modifican sus propuestas.

Aprender a escribir significa aprender a organizar ideas, construir textos con coherencia, adaptar el estilo según el destinatario, el tema tratado y el tipo de texto. Escribir implica procesos cognitivos (qué escribo), comunicativos (para quién escribo), lingüísticos (conocimiento gramatical y ortográfico) y organizativos (cómo lo escribo).

Cuando tratamos de organizar las ideas y concretarlas a través de la escritura, debemos definir qué tipo de texto y con qué finalidad lo escribimos. Por ejemplo, si leemos un texto con el propósito de estudiar para un examen, una vez que hayamos seleccionado la información principal podremos decidir entre elaborar un resumen, una paráfrasis o un esquema. En cambio, si se trata de presentar un trabajo académico, entonces la información que redactemos tendrá que ser más elaborada, interpretada y estructurada, de acuerdo con los parámetros establecidos por la disciplina y la institución a la que pertenecemos. La redacción de este tipo

de trabajos implica poner en práctica los niveles de lectura analítica y crítica que vimos anteriormente.

Es importante insistir en que, en el contexto universitario, la transformación de un texto en otro no debe quedarse en la realización de resúmenes, ya que éstos, como resultado de técnicas de comprensión lectora, sólo serán útiles para estudiar, para comprender lecturas y para iniciar el diálogo con el autor. Aún cuando la técnica del resumen es básica para comprender un texto, es necesario agregar aportaciones propias, porque de esta manera no sólo estamos reconstruyendo el conocimiento, sino también construyéndolo.

Una característica de la escritura universitaria debe ser construir conocimiento. Dicha construcción de conocimiento inicia durante el diálogo que establecemos como lectores con el autor del texto que estamos leyendo. Veamos un ejemplo: leamos el texto de Gabriel Zaid, publicado por *Letras libres* en noviembre de 2006: "La lectura como fracaso del sistema educativo"

Gabriel Zaid analiza en este ensayo la última encuesta sobre los hábitos de lectura en México, cuyos resultados son descorazonadores por partida doble: porque revela el vasto océano de nuestra ignorancia y porque demuestra taxativamente cómo los nuevos universitarios no leen.

Leer por gusto es algo que se contagia, como todos los gustos, viendo a los entusiastas sumergidos en un libro, o escuchando el relato de sus aventuras.

Tradicionalmente en México, muy pocos adquirían ese gusto en casa. Para la mayoría, el foco de contagio era la escuela: sus maestros, compañeros y amigos. Así como no abundaban los médicos hijos de médicos, pocos grandes lectores eran hijos de grandes lectores. Pero las aulas presagiaban que, en el futuro, se multiplicarían.

Desde hace un cuarto de siglo, el esfuerzo educativo ha sido intenso. Según el sexto informe del presidente Fox, México ocupa 1.7 millones de maestros en el ciclo escolar 2006-2007: más del doble que en 1980-1981. Desde entonces, la población escolar ha subido de 21.5 a 32.7 millones, en grupos más pequeños (19 alumnos por maestro, en vez de 29). También subió la escolaridad promedio de la población económicamente activa: de cinco a nueve años. El gasto en educación (casi todo público) subió del cinco al siete por ciento del PIB. Según la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH), las familias dedicaban el dos por ciento de sus gastos a la educación en 1977 y el once por ciento en 2005: cinco veces más.

Pero, según la Encuesta Nacional de Lectura del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, dos de cada tres entrevistados declaran leer lo mismo o menos que antes, a fines del 2005. Sólo el 30% declaró leer más. El 13% dice que jamás ha leído un libro. Y cuando se pregunta a los que no están en ese caso cuál fue el último libro que leyó, la mitad dice que no recuerda. El 40% dice que ahora lee menos. También un 40% dice que nunca ha estado en una librería. Dos años antes, en la Encuesta Nacional de Prácticas y Consumo Culturales, también de Conaculta, el 37% dijo que nunca había estado en una librería.

Al 40% que dijo leer menos se le preguntó a qué edad leía más. El 83% (del 40%) dijo que de los 6 a los 22 años, o sea, la edad escolar.

Si de los entrevistados se escoge a los que tienen de 23 a 45 años (o sea los beneficiarios del gran impulso educativo), los números empeoran. El 45% (en vez del 40%) declara leer menos, de los cuales casi todos (90% en vez de 83%) dicen que leían más cuando tenían de 6 a 22 años. Queda claro que leían libros de texto, y que no aprendieron a leer por gusto.

Los entrevistados que no leen dan varias explicaciones, la primera de las cuales (69%) es que no tienen tiempo. Pero el conjunto de los entrevistados considera que la gente no lee, en primer lugar, por falta de interés o flojera. Sólo el 9% dice que por falta de tiempo.

Los entrevistados que han hecho estudios universitarios o de posgrado dieron respuestas todavía más notables. Según la ENIGH 2004, hay 8.8 millones de mexicanos en esa situación privilegiada (incluye a los 2.8 millones de universitarios que no terminaron sus estudios). Pero el 18% (1.6 millones) dice que nunca ha ido a una librería; el 35% (3 millones), que no lee literatura en general; el 23% (2 millones), que no lee libros de ningún tipo; el 40% (3.5 millones), que no lee periódicos; el 48% (4.2 millones), que no lee revistas, y el 7% (más de medio millón) que no lee nada: ni libros ni periódicos ni revistas. El 30% (2.6 millones) dice que no gasta en libros, el 16% (1.4 millones) que gasta menos de \$300 al año. O sea que la mitad de los universitarios (cuatro millones) prácticamente no compra libros. (Estos números confirman y acentúan lo que encontró la Encuesta Nacional sobre la Cultura en México, realizada por la Universidad de Colima a fines de 1993: el 22.1% de los entrevistados con licenciatura o más no había comprado libros en los últimos doce meses.) Sin embargo, el 66% dice que compra la mayor parte de los libros que lee. Como dice leer en promedio cinco libros al año, esto implica que compra tres. El 77% dice que tiene su propia biblioteca, pero en el 68% de estas bibliotecas personales hay menos de 50 libros. Y ésta es la crema y nata del país.

Según la encuesta, los mexicanos destinan casi el 2% del presupuesto familiar a la compra de libros: \$220 pesos anuales. La mayoría (55%) dice que no gasta ni un centavo, pero muchos estiman que gastan el cinco o el diez por ciento. La estimación está infladísima. Según la ENIGH 2004, el gasto corriente monetario en libros, revistas y periódicos fue el 0.4% del gasto familiar. Los libros representan cuando mucho la mitad, digamos 0.2%: diez veces menos que lo declarado en la encuesta.

Según la encuesta, los mexicanos de 12 años o más leen en promedio 2.9 libros al año: 45.7% comprados, 20.1% prestados por un amigo o un familiar, 17.9% regalados, 10.2% prestados por una biblioteca y 1.2% fotocopados. Sumando los comprados y regalados (63.6%, o sea 1.8 ejemplares), se pueden calcular los ejemplares vendidos: 103.3 millones de habitantes en octubre del 2005 \times 75.7% de 12 años o más \times 2.9 libros al año \times 63.6% vendidos = 144 millones de ejemplares vendidos en el país el año 2005, lo cual parece exagerado.

En la ciudad de México (DF y zona metropolitana), según la encuesta, se leen 4.6 libros al año: 64.7% comprados, 16.5% prestados por un amigo o familiar, 10.2% regalados, 5.4% prestados por una biblioteca

y 1% fotocopados. Esto daría 18.5 millones de habitantes \times 76% de 12 años o más \times 4.6 libros al año \times 74.9% comprados o regalados = 48 millones de ejemplares vendidos en la ciudad de México el año 2005, lo cual parece exagerado.

En la sección amarilla del directorio telefónico 2005 de la ciudad de México, había unas 325 librerías. Si se les atribuye la venta de 48 millones de ejemplares, vendieron 150,000 ejemplares cada una, que es altísimo. Las 75 librerías de Educal, cuyo tamaño es superior al promedio, tenían como meta para el año 2004 vender 75,000 libros y artículos culturales en promedio.

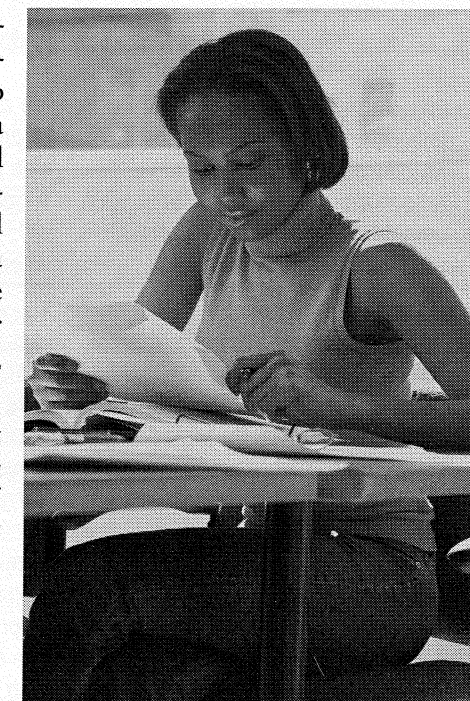
Y si la cifra de 48 millones de ejemplares para la ciudad de México es exagerada, la cifra nacional (144 millones) es una exageración mayor, porque implica que la ciudad de México no representa más que el 33% del país. Para muchos editores, representa el 80%. Pero suponiendo, conservadoramente, que sea el 50%, el total nacional daría el doble de la cifra (exagerada) de la ciudad de México: 96 millones, un ejemplar por habitante.

Según Fernando Peñalosa (The Mexican Book Industry, 1957), había 150 librerías en el directorio telefónico de la ciudad de México de 1952. Si en el directorio de 2005 hay el doble (325), pero la población se ha sextuplicado (de 3.3 a 18.5 millones), en 53 años el número de librerías por millón de habitantes se ha reducido de 45 a 18. Otro indicador: desde 1950 (en todo el país, en todos los niveles) el número de maestros se ha multiplicado casi por veinte (Estadísticas históricas de México). Sin embargo, el número de lectores (a juzgar por el número de librerías de la ciudad de México), apenas se ha duplicado.

Un aspecto interesante de la encuesta es que muestra claramente que el interés (o desinterés) de los padres en la lectura se reproduce en los hijos. Habría que medir esto, no sólo en los hogares, sino en las escuelas y universidades. Una encuesta centrada en el mundo escolar, seguramente mostraría que los maestros no leen, y que su falta de interés se reproduce en los alumnos, por lo cual multiplicar el gasto en escuelas y universidades sirvió para multiplicar a los graduados que no leen.

Ahora revisemos párrafo por párrafo, utilizando la técnica de notas al margen para resumir e iniciar el diálogo con el autor.

Gabriel Zaid analiza en este ensayo la última encuesta sobre los hábitos de lectura en México, cuyos resultados son descorazonadores por partida doble: porque revela el vasto océano de nuestra ignorancia y porque demuestra taxativamente cómo los nuevos universitarios no leen.



- El editor de la revista *Letras libres* presenta el ensayo de Gabriel Zaid, avalando la hipótesis de este autor: en nuestro país, los hábitos de lectura son deplorables.
- Al leer, surgen preguntas como: ¿en qué encuesta se basa para hacer tales afirmaciones?; ¿de qué fechas estamos hablando?; ¿qué significa taxativamente?; ¿quiénes son los nuevos universitarios?; ¿será cierto que nadamos en un vasto océano de ignorancia? ...

- De acuerdo con el autor, el esfuerzo educativo respecto a la lectura vislumbraba un futuro prometedor.
- La frase: "Tradicionalmente, en México, muy pocos adquirían ese gusto en casa", puede ser una afirmación aventurada, puesto que no presenta ninguna fuente que la sostenga.
- Se parte de un estereotipo en la educación, donde el médico tiene hijos médicos, el abogado, hijos abogados, lo cual puede ser o no cierto, por tanto, no es un argumento sólido. Además, el hábito de leer no sólo se aprende en las aulas o en la casa, sino que es producto de muchos factores.

- Primer argumento del autor para apoyar la hipótesis: se basa en el sexto Informe del presidente Fox, donde todo va bien. ¿Cambiarían los datos si fuera el primero y no el último informe de su gobierno?, ¿a qué población escolar se refiere? En nuestro contexto, las escuelas públicas tienen un promedio de 40 alumnos por grupo.
- ¿No sería más claro para el lector que el autor utilizara gráficas para mostrar sus porcentajes?
- En este mismo informe se indica que, de acuerdo con la encuesta de ENIGH, durante los últimos 28 años, los gastos en educación subieron 5 veces más: ¿este incremento se refiere a la calidad de la educación o a que la población aumentó?
- ¿Qué es el PIB?, ¿qué relación tiene con la educación?

- Utilizando una segunda fuente, el autor compara lo que se dijo en el sexto Informe con los resultados de dos encuestas de Conaculta, y presenta, según él, cifras desalentadoras. Sin embargo, habría que cuestionar la manera en que están organizados los porcentajes. Por ejemplo: cuando se pregunta al encuestado cuál fue el último libro que leyó, el autor dice que la mitad no lo recuerda, luego comenta que el 40% lee menos y que el 40% jamás ha estado en una librería: las dos últimas respuestas no concuerdan con la pregunta ni tampoco los porcentajes suman el 100%. Ello confunde al lector, de ahí que se reitere la necesidad de elaborar gráficas que aclaren y organicen la información.
- ¿Qué relación existe entre el gasto destinado a la educación, la compra de libros y el aumento de lectores?

- De acuerdo con los resultados de las encuestas, durante la edad escolar sólo se lee por obligación, después, ni eso.
¿Qué preguntas le harías a este párrafo? Anótalas.

Leer por gusto es algo que se contagia, como todos los gustos, viendo a los entusiastas sumergidos en un libro, o escuchando el relato de sus aventuras. Tradicionalmente en México, muy pocos adquirían ese gusto en casa. Para la mayoría, el foco de contagio era la escuela: sus maestros, compañeros y amigos. Así como no abundaban los médicos hijos de médicos, pocos grandes lectores eran hijos de grandes lectores. Pero las aulas presagiaban que, en el futuro, se multiplicarían.

Desde hace un cuarto de siglo, el esfuerzo educativo ha sido intenso. Según el sexto informe del presidente Fox, México ocupa 1.7 millones de maestros en el ciclo escolar 2006-2007: más del doble que en 1980-1981. Desde entonces, la población escolar ha subido de 21.5 a 32.7 millones, en grupos más pequeños (19 alumnos por maestro, en vez de 29). También subió la escolaridad promedio de la población económicamente activa: de cinco a nueve años. El gasto en educación (casi todo público) subió del cinco al siete por ciento del PIB. Según la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH), las familias dedicaban el dos por ciento de sus gastos a la educación en 1977 y el once por ciento en 2005: cinco veces más.

Pero, según la Encuesta Nacional de Lectura del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, dos de cada tres entrevistados declaran leer lo mismo o menos que antes, a fines del 2005. Sólo el 30% declaró leer más. El 13% dice que jamás ha leído un libro. Y cuando se pregunta a los que no están en ese caso cuál fue el último libro que leyó, la mitad dice que no recuerda. El 40% dice que ahora lee menos. También un 40% dice que nunca ha estado en una librería. Dos años antes, en la Encuesta Nacional de Prácticas y Consumo Culturales, también de Conaculta, el 37% dijo que nunca había estado en una librería.

Al 40% que dijo leer menos se le preguntó a qué edad leía más. El 83% (del 40%) dijo que de los 6 a los 22 años, o sea, la edad escolar. Si de los entrevistados se escoge a los que tienen de 23 a 45 años (o sea los beneficiarios del gran impulso educativo), los números empeoran. El 45% (en vez del 40%) declara leer menos, de los cuales casi todos (90% en vez de 83%) dicen que leían más cuando tenían de 6 a 22 años. Queda claro que leían libros de texto, y que no aprendieron a leer por gusto.

Los entrevistados que no leen dan varias explicaciones, la primera de las cuales (69%) es que no tienen tiempo. Pero el conjunto de los entrevistados considera que la gente no lee, en primer lugar, por falta de interés o flojera. Sólo el 9% dice que por falta de tiempo.

Los entrevistados que han hecho estudios universitarios o de posgrado dieron respuestas todavía más notables. Según la ENIGH 2004, hay 8.8 millones de mexicanos en esa situación privilegiada (incluye a los 2.8 millones de universitarios que no terminaron sus estudios). Pero el 18% (1.6 millones) dice que nunca ha ido a una librería; el 35% (3 millones), que no lee literatura en general; el 23% (2 millones), que no lee libros de ningún tipo; el 40% (3.5 millones), que no lee periódicos; el 48% (4.2 millones), que no lee revistas, y el 7% (más de medio millón), que no lee nada: ni libros ni periódicos ni revistas. El 30% (2.6 millones) dice que no gasta en libros, el 16% (1.4 millones) que gasta menos de \$300 al año. O sea que la mitad de los universitarios (cuatro millones) prácticamente no compra libros. (Estos números confirman y acentúan lo que encontró la Encuesta Nacional sobre la Cultura en México, realizada por la Universidad de Colima a fines de 1993: el 22.1% de los entrevistados con licenciatura o más no había comprado libros en los últimos doce meses.) Sin embargo, el 66% dice que compra la mayor parte de los libros que lee. Como dice leer en promedio cinco libros al año, esto implica que compra tres. El 77% dice que tiene su propia biblioteca, pero en el 68% de estas bibliotecas personales hay menos de 50 libros. Y ésta es la crema y nata del país.

Según la encuesta, los mexicanos destinan casi el 2% del presupuesto familiar a la compra de libros: \$220 pesos anuales. La mayoría (55%) dice que no gasta ni un centavo, pero muchos estiman que gastan el cinco o el diez por ciento. La estimación está infladísima. Según la ENIGH 2004, el gasto corriente monetario en libros, revistas y periódicos fue el 0.4% del gasto familiar. Los libros representan cuando mucho la mitad, digamos 0.2%: diez veces menos que lo declarado en la encuesta.

Según la encuesta, los mexicanos de 12 años o más leen en promedio 2.9 libros al año: 45.7% comprados, 20.1% prestados por un amigo o un familiar, 17.9% regalados, 10.2% prestados por una biblioteca y 1.2% fotocopados. Sumando los comprados y regalados (63.6%, o sea 1.8 ejemplares), se pueden calcular los ejemplares vendidos: 103.3 millones de habitantes en octubre del 2005 \times 75.7% de 12 años o más \times 2.9 libros al año \times 63.6% vendidos = 144 millones de ejemplares vendidos en el país el año 2005, lo cual parece exagerado.

En la ciudad de México (DF y zona metropolitana), según la encuesta se leen 4.6 libros al año: 64.7% comprados, 16.5% prestados por un amigo o familiar, 10.2% regalados, 5.4% prestados por una biblioteca y 1% fotocopados. Esto daría 18.5 millones de habitantes \times 76% de 12 años o más \times 4.6 libros al año \times 74.9% comprados o regalados = 48 millones de ejemplares vendidos en la ciudad de México el año 2005, lo cual parece exagerado.

- Principales justificaciones para no leer: falta de tiempo, flojera o desinterés.
¿Cuáles son tus preguntas a este párrafo? Anótalas.

- De manera poco seria y sin fundamentos, el autor continúa presentando resultados más desalentadores, pues afirma que ni aun los universitarios y personas con posgrado, leen.
¿Qué preguntas le harías a este párrafo? Anótalas.

- Se habla que, por un lado, la mayoría dice que no gasta nada en libros; sin embargo, otros afirman que gastan hasta 10%; y según la ENIGH, el .4% del gasto familiar lo dedican a la educación, pero en libros es sólo el .2%.
- De acuerdo con sus cálculos, el autor afirma que cada mexicano lee 2.9 libros al año, lo cual le parece exagerado.
- Desde el primer párrafo se notan inconsistencias en tiempos y espacios, ¿las puedes localizar?
¿Qué preguntas le harías a estos párrafos? Anótalas.

- En este párrafo el autor plantea la misma situación que en el anterior, pero la delimita a la ciudad de México.
¿Qué preguntas le harías a este párrafo? Anótalas.

- Otra de sus fuentes es la Sección Amarilla, donde luego de contar las librerías, se calculan las ventas de libros y artículos culturales; de aquí, el autor obtiene el dato de que en la ciudad de México se consume un ejemplar por habitante.
- ¿Es válido para una investigación seria tomar como referencia la Sección Amarilla del directorio telefónico?
- ¿Tiene que ver el número de libros vendidos con el número de libros leídos?
- ¿La venta de libros es una buena medida para contabilizar los libros leídos por los mexicanos?

En la Sección Amarilla del directorio telefónico 2005 de la ciudad de México había unas 325 librerías. Si se les atribuye la venta de 48 millones de ejemplares, vendieron 150,000 ejemplares cada una, que es altísimo. Las 75 librerías de Educal, cuyo tamaño es superior al promedio, tenían como meta para el año 2004 vender 75,000 libros y artículos culturales en promedio.

Y si la cifra de 48 millones de ejemplares para la ciudad de México es exagerada, la cifra nacional (144 millones) es una exageración mayor, porque implica que la ciudad de México no representa más que el 33% del país. Para muchos editores, representa el

80%. Pero suponiendo, conservadoramente, que sea el 50%, el total nacional daría el doble de la cifra (exagerada) de la ciudad de México: 96 millones, un ejemplar por habitante.

- De acuerdo con otra de sus fuentes, Zaid descubre que no hay una concordancia entre el crecimiento de las librerías y el crecimiento de los posibles consumidores. Desarrolla tu opinión al respecto.

Según Fernando Peñalosa (The Mexican Book Industry, 1957), había 150 librerías en el directorio telefónico de la ciudad de México de 1952. Si en el directorio de 2005 hay el doble (325), pero la población se ha sextuplicado (de 3.3 a 18.5 millones), en 53 años el número de librerías por millón de habitantes se ha reducido de 45 a 18. Otro indicador: desde 1950 (en todo el país, en todos los niveles) el número de maestros se ha multiplicado casi por veinte (Estadísticas históricas de México). Sin embargo, el número de lectores (a juzgar por el número de librerías de la ciudad de México), apenas se ha duplicado.

Un aspecto interesante de la encuesta es que muestra claramente que el interés (o desinterés) de los padres en la lectura se reproduce en los hijos. Habría que medir esto, no sólo en los hogares, sino en las escuelas y universidades. Una encuesta centrada en el mundo escolar, seguramente mostraría que los maestros no leen, y que su falta de interés se reproduce en los alumnos, por lo cual multiplicar el gasto en escuelas y universidades sirvió para multiplicar a los graduados que no leen.

- Luego de analizar sus diferentes fuentes, el autor concluye, sobre supuestos, que el gasto gubernamental dedicado a la educación ha sido un fracaso. ¿Cuál es tu conclusión?

Como podemos observar, las notas al margen son un excelente recurso para empezar a dialogar con el texto. Al ir dialogando vamos creando conocimiento: ponemos en juego lo que ya sabemos con lo que leemos y con la búsqueda de nueva información. El diálogo da inicio cuando revisamos qué dice el autor y cómo lo dice. Una vez que hemos comprendido el texto debemos cuestionarlo haciéndole preguntas tales como: ¿estoy o no de acuerdo con lo que dice?, ¿con cuáles elementos estoy de acuerdo y con cuáles no? ¿por qué?, ¿me quedan algunas dudas?, ¿cuál es mi postura?, ¿cómo argumento dicha postura?, ¿qué opino del texto?

Al terminar el diálogo debemos concretar las ideas y construir, con base en nuestras notas, un texto donde se explique qué dice el autor con respecto al tema y qué opinamos nosotros.

Actividad 6

- a) Redacta un escrito en el que desarrolles las ideas propuestas por Zaid e incorpores las respuestas a las preguntas que elaboraste durante el diálogo con el texto.

Cuando escribimos, estamos construyendo y reconstruyendo conocimiento, ya que hacemos uso de elementos cognitivos tales como ordenar, clasificar, analizar, jerarquizar, cuestionar y otros más que ya se vieron en la unidad anterior. Cuando construimos conocimiento estamos adecuando la escritura a las necesidades del quehacer universitario.

La práctica de esta estrategia de lectura y escritura permite, por un lado, vincular los conocimientos adquiridos en la universidad (el aprender a conocer o competencia técnica) con situaciones laborales y sociales concretas (aprender a hacer o competencia metodológica). Y, por otro, permite desarrollar el pensamiento crítico (aprender a ser o competencia personal) requerido por los nuevos perfiles del estudiante y del egresado.

La redacción o transformación de un texto implica, además de la comprensión del tema, la organización del contenido. De ahí la importancia de la corrección de nuestros escritos.

2.6. Redacción y corrección de un texto

Hasta este momento hemos visto la manera de transformar un texto en otro a partir de la aplicación de técnicas de lectura. Se ha ejemplificado cómo podemos redactar nuestras ideas combinándolas con las de los autores de los textos leídos. Pero la redacción de un escrito no termina ahí, se deben considerar muchos otros factores: el tipo de texto que se necesita, el lector al que va dirigido, el lenguaje que se debe utilizar, la estructura que se le va a dar al nuevo texto, entre otros.

Para cumplir con nuestro propósito, que es obtener información y construir conocimiento a partir de un texto, se propone elaborar una redacción estructurada de forma sencilla y clara. Para conseguirlo se debe empezar revisando cada una de las oraciones que conforman nuestro escrito; se seguirá con la estructura de cada uno de los párrafos y al final con la estructura del texto completo.

Recordemos que la estructura de una oración consta de sujeto y predicado, por ejemplo:

Gabriel Zaid *analiza en este ensayo la última encuesta sobre los hábitos de lectura en México.*

Sujeto Predicado

El verbo *analiza* es el núcleo del predicado, está conjugado e incluye la información de número, tiempo, persona y modo. El verbo cumple una función importante dentro de la oración: le da fluidez a la lectura si se utiliza de manera activa; le da concordancia a nuestros escritos y, además, puede ser una oración por sí mismo. Por ejemplo:

Analizaremos

Es una oración porque incluye una persona: nosotros; un tiempo: futuro; un número: plural, y un modo: indicativo.

Las oraciones pueden ser simples o complejas:

- Oración simple es aquella que no incluye en su estructura otra oración y tiene un solo verbo conjugado. Por ejemplo:

// Zaid // // analizó las encuestas //

S P
Oración

- Oración compleja, tiene dos o más verbos conjugados. Incluye en su estructura otras oraciones vinculadas entre sí. Por ejemplo:

// Zaid // // analizó las encuestas y concluyó que en México no se lee. //

Los escritos que resulten de la aplicación de las técnicas de lectura deben tener una estructura interna que empieza con la oración. Cada oración debe contener un sujeto y un predicado con verbo conjugado (si se trata de oraciones simples), o uno o varios sujetos, varios predicados y varios verbos conjugados (si se trata de oraciones compuestas). En la mayoría de los manuales de redacción se considera que un párrafo debe contener diversos tipos de oraciones, es decir, se deben entrelazar oraciones simples con oraciones complejas. Se debe tener sumo cuidado en que tus oraciones no sean de más de tres renglones. Si es así, revísalas, debe haber algún problema de redacción.

Actividad 7

- a) Localiza las oraciones que utilizaste en la elaboración de tu escrito. ¿Están bien estructuradas? Si necesitas modificarlas hazlo.
- b) Presta tu redacción a un compañero y revisa la de él.

2.6.1. ESTRUCTURA DEL PÁRRAFO

El párrafo es una parte del texto limitado por un espacio llamado sangría y por un punto y aparte. Los párrafos están constituidos por varias oraciones. Lo esencial del párrafo es que gira en torno de una idea fundamental. Normalmente esta idea se expresa en una oración del párrafo llamada principal, la cual se desarrolla a través de las demás oraciones, a las que se denomina oraciones secundarias (Guerrero, 2003).

El párrafo muestra formalmente la organización del texto. Asume funciones específicas: de introducción, de recapitulación, de conclusión, etcétera. Se encarga de marcar los diversos puntos de los que trata un tema. Si se utiliza con acierto, facilita la comprensión, de lo contrario, entorpece la lectura.

Actividad 8

Sigamos corrigiendo nuestro escrito.

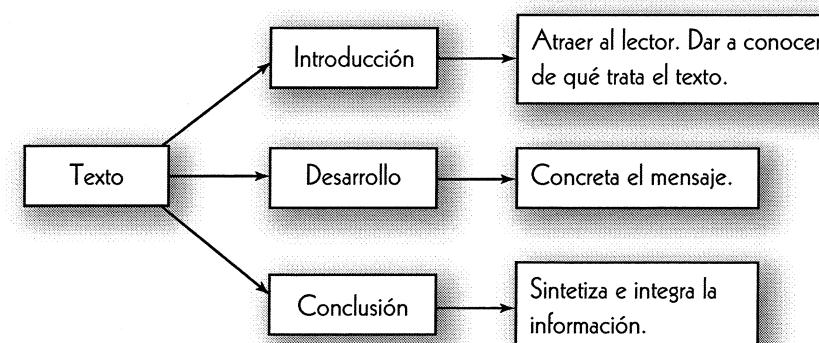
a) Revisa cada uno de los párrafos de tu escrito, evalúalos y comenta con tus compañeros.

b) Si encuentras errores, corrígelos.

2.6.2. ESTRUCTURA DEL TEXTO

Un texto está conformado por ideas principales y secundarias redactadas en diferentes tipos de oraciones. Las ideas principales deben encontrarse una en cada uno de los párrafos y deben ser desarrolladas dentro de éstos. El texto debe tener varios párrafos, bien estructurados. Cada uno debe cumplir una función específica que muestre la estructura del escrito.

El primer párrafo debe ser introductorio, los siguientes deben desarrollar las ideas que conforman el texto y el último debe concluirlo. Veámoslo de manera gráfica.



Actividad 9

- a) Revisa la estructura de tu escrito.
- b) Si es necesario, corrígelo.
- c) Pásalo en limpio y entrégalo a tu maestro para su revisión.

RECAPITULACIÓN

En esta unidad revisamos estrategias orientadas tanto al proceso de comprensión lectora como al proceso de escritura. Hemos visto cómo los conceptos de *lectura* y *escritura* no han sido siempre los mismos, lo que ha provocado cambios en las exigencias y en las estrategias educativas.

Para comprender un texto y construir conocimiento se requiere de técnicas apropiadas para el análisis y procesamiento de la información. Por ello, hemos puesto en práctica el subrayado y las notas al margen, técnicas que nos permiten identificar conceptos o elementos estructurales en los textos. También ejercitamos la técnica de la esquematización a través de la elaboración de cuadros sinópticos, mapas conceptuales y mapas mentales. Cuando elaboramos un cuadro sinóptico podemos jerarquizar las ideas y visualizar los elementos estructurales que conforman los textos. De esta manera, identificamos una definición, una clasificación, una estructura de solución de problemas, una de causa o consecuencia, entre otros. Al construir un mapa conceptual relacionamos, sintetizamos e integramos conceptos. De igual forma, cuando hacemos un mapa mental, además de relacionar e integrar conceptos, los representamos a través de imágenes. Las técnicas de esquematización también las podemos utilizar como estrategia para la reconstrucción de textos.

Cuando dominamos estas técnicas estamos capacitados para elegir la más adecuada a un determinado texto y también para utilizarla de acuerdo con los objetivos que nos hayamos planteado (estudiar, investigar, exponer, entre otros). Esto significa que aplicamos tanto estrategias cognitivas como metacognitivas en nuestro aprendizaje.

La comprensión de la lectura y la construcción de la escritura son habilidades que pueden desarrollarse con la práctica. Ambas establecen vínculos entre nuestro contexto, nuestros saberes y los nuevos conocimientos.

El conocimiento se construye o reconstruye luego de asimilar la lectura, conscientizar la escritura y aportar parte de nuestra realidad en ella. Una de las formas de conseguirlo es estructurar nuestros escritos incluyendo en ellos argumentaciones bien fundamentadas. En la siguiente unidad trataremos éstos y otros aspectos de suma importancia para el proceso de comprensión y producción textual

Autoevaluación de los procesos de aprendizaje y reconocimiento de los conceptos adquiridos

Instrucciones: con el propósito de que reflexiones sobre tu proceso de aprendizaje y reafirmes los conceptos adquiridos, marca con una X la calificación que consideres adecuada para cada una de las preguntas.

Criterios para evaluar:

- 1 = no
- 2 = mínimamente
- 3 = bien
- 4 = muy bien
- 5 = excelente

		1	2	3	4	5
1	Con base en lo estudiado en la segunda unidad, ¿tengo una idea más clara de los conceptos de lectura y escritura?					
2	¿Logro identificar al menos tres técnicas de lectura que me facilitan la comprensión de un texto?					
3	¿Sé cuáles son las técnicas para elaborar esquemas a partir de un escrito?					
4	¿Logro identificar la estructura de los textos al leer y redactar un escrito?					
5	¿Las actividades realizadas me permiten reforzar los temas vistos en esta unidad?					

Escribe una reflexión sobre aquellos aspectos que más te hayan interesado en esta unidad.

unidad 3

Estrategias de aprendizaje para la construcción de textos y el desarrollo del pensamiento crítico



Objetivo:

El contenido de esta unidad te permitirá desarrollar el pensamiento crítico mediante:

- La identificación y el uso de razonamientos.
- La reflexión acerca de las inferencias en la lectura.
- La comparación de ideas resultado de la co-lectura.
- La reflexión acerca del uso de argumentos como estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión y producción de textos.

Contenido

Mapa conceptual de la unidad 3

3.1. Razonamiento discursivo

3.2. Inferencia

3.3. Argumentación

3.3.1. Argumentos deductivos

3.3.2. Argumentos inductivos

3.3.3. Argumentos analógicos

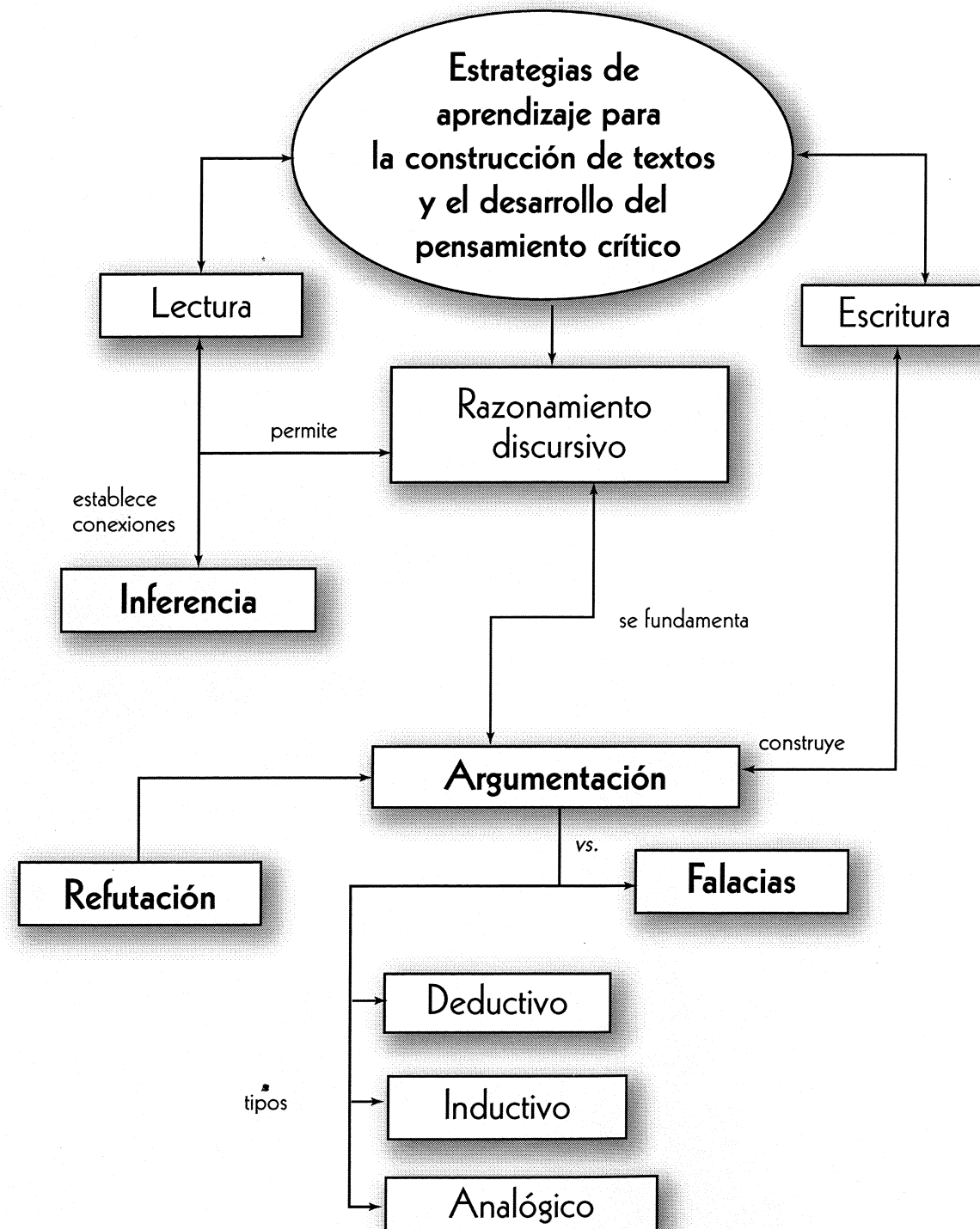
3.4. Refutación

3.5. Falacias

Recapitulación

Autoevaluación

Mapa conceptual de la unidad 3



Hasta este momento hemos trabajado con la adquisición de información a nivel literal, es decir, cómo obtenemos y procesamos la información a partir de una lectura. En la unidad anterior observamos que el producto de la lectura puede ser un texto transformado a partir de cambios léxicos, semánticos o sintácticos, al cual le agregamos información tomada de experiencias y conocimientos previos del lector.

Sin embargo, la lectoescritura se completa al generar significados. Se construyen ideas con base en razonamientos discursivos provocados por la lectura, que se manifiestan a partir de inferencias. Dichos razonamientos quedan plasmados en la escritura como nuevos significados que pueden ser apoyados con argumentos. Los argumentos que el lector produce también se construyen con su información, experiencias y conocimientos previos, así como con las claves que el autor le proporciona.

En este proceso de razonar también son necesarios el conocimiento y el uso de estrategias. Ello supone conocer acerca de cómo comprendemos y cómo organizamos nuestras ideas. El uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para interpretar y analizar la información transmitida dependerá de las características del texto y del sentido personal que éste adquiere para el lector.

En esta unidad analizaremos el concepto de *razonamiento discursivo* y el papel que juega la inferencia en el proceso de comprensión lectora, pues a partir de la inferencia se lleva a cabo la interpretación¹ y el análisis de la información. Además, estudiaremos cómo un autor plantea sus argumentos, y pondremos en práctica, mediante la escritura, argumentos que sustenten lo dicho por nosotros.

3.1. Razonamiento discursivo

Para aclarar el concepto de *razonamiento discursivo* veamos por separado qué entendemos por *razonamiento* y qué por *discurso*.

El término *razonamiento* se define de diferente manera según el contexto. Con fines didácticos, definiremos *razonamiento* como un conjunto de actividades mentales consistentes en conectar unas ideas con otras (Wikipedia, 2007); como el resultado de inferir, comparar, establecer relaciones de causa-efecto, antecedente-consecuente, etcétera.

El discurso se ha definido de diversas formas. Sin embargo, también con fines didácticos, entendemos por *discurso* un evento de comunicación, ya sea oral o escrito, que implica tanto elementos lingüísticos como contextuales. Por ejemplo: actos, gestos o movimientos en el discurso oral, o bien, el uso de recursos estilísticos, estructura, tipo de lenguaje, tono, dentro del discurso escrito. En este sentido, un discurso es una forma de interacción que incluye el proceso de interpretación y de producción de un texto; forma parte de un contexto social donde los participantes son miembros de grupos y de culturas (van Dijk, 2000).

Una vez definidos ambos conceptos, entenderemos por *razonamiento discursivo* las actividades mentales que permiten al individuo conectar la información

¹ Interpretar es explicar el sentido de algo; es expresar acciones, dichos o sucesos que pueden ser entendidos de diferentes modos; la interpretación es una actividad participativa (Walter, 1986). Cuando interpretamos lo que leemos, involucramos nuestra ideología, nuestra cultura, nuestras experiencias y nuestros conocimientos previos; todo ello nos hace adquirir una postura respecto a la información obtenida y nos permite reconstruir nuestros saberes.

adquirida —a partir de un discurso oral o escrito— con elementos de su contexto que remiten necesariamente a su cultura, su ideología, su pertenencia a un grupo, etcétera. Una vez que el lector (u oyente) ha relacionado la información adquirida con su contexto, empieza a construir ideas y a generar nuevos significados.

El razonamiento discursivo en la comprensión lectora refleja el esfuerzo del lector para llegar más allá de la lectura literal² y profundizar en el contenido del escrito. Implica adoptar una postura crítica frente al texto y establecer un diálogo con él, de tal manera que el lector interprete propósitos, temáticas y tipos de relaciones que se establecen en el texto.

El razonamiento discursivo es un componente medular en la elaboración de ensayos y en la presentación de resultados de investigación. Su uso en estas actividades garantiza la base para argumentar las hipótesis y conclusiones. En el siguiente apartado se explicará el concepto de *inferencia*, tomando en cuenta que inferir es una actividad implícita en el proceso de razonar.

3.2. Inferencia

La inferencia juega un papel muy importante en la comprensión lectora. Para inferir de una lectura es necesario considerar los factores ambientales, sociales y psicológicos del individuo que está en contacto con un texto determinado, en un momento específico. Esta relación entre inferencia y comprensión lectora es el resultado de la dinámica que se establece en la lectura como proceso transaccional³.

Inferir es el proceso mediante el cual se puede obtener una consecuencia o deducir algo de un evento: inferir es llegar a una conclusión. Esto es, se predicen resultados a partir de explicaciones y asociaciones que están en la mente de quien infiere. Inferir es también la habilidad para comprender, a partir del significado general del texto, aquellas partes a las que les hace falta información (Cassany, Luna y Sanz, 1993).

Las inferencias son actos fundamentales en la comprensión, pues el lector no puede evitar interpretar lo que lee, de acuerdo con su conocimiento previo sobre el tema. Inferir permite que el lector agregue aquella información que no se encuentra explícita en el texto. Por lo tanto, no se puede considerar que alguien haya comprendido un texto por el hecho de que sea capaz de repetir sus elementos. Se comprende un texto cuando se establecen conexiones entre las ideas y éstas se expresan de otra manera.

Dentro de las conexiones que se presentan al inferir se encuentran las explicaciones, las predicciones y las asociaciones, entre otras.

- Las *explicaciones* hacen referencia al porqué ha ocurrido una acción o un suceso determinado. Por ejemplo:

Luego de la conquista los españoles intentaron establecer una nueva sociedad en América, pero su organización les presentó una serie de

² Al inicio de la segunda unidad se ha hecho referencia a los diferentes niveles que existen en el proceso de la comprensión de lectura.

³ Ver concepto de lectura transaccional explicado en el apartado 2.1.1 de la unidad 2 de este texto (p. 33).

dilemas. El más importante era qué hacer con los habitantes originarios de las tierras conquistadas, a quienes llamaron indios. Este dilema tenía su origen en la discusión acerca de la naturaleza de los indios: si eran humanos o no. (Viramonte, 1995: 141.)

En este fragmento se puede inferir que, luego de la conquista, los españoles no consideraban a los indígenas americanos como seres humanos y que esta consideración provocó conflictos entre las autoridades españolas cuando intentaron estructurar la nueva sociedad. Sin embargo, es posible que estas situaciones no se infirieran si quien lee el texto forma parte de una cultura no colonizada o no tuviera conocimiento de la historia. Veamos otro ejemplo:

...Con respecto a la existencia física, los españoles habían traído desde Europa enfermedades totalmente desconocidas en América, a causa del aislamiento de este continente. La gripe, el sarampión y las paperas eran inofensivas para los españoles, pero resultaron trágicas para los indígenas. Este “choque biológico” causó, en toda América, un drástico descenso de la población indígena a lo largo de los siglos XVI y XVII... (Viramonte, 1995: 142.)

Las palabras clave en esta inferencia son *choque biológico*, porque a partir de ellas se pueden entender las causas y las consecuencias de la coexistencia de ambas culturas: como causa se puede mencionar que los españoles vinieron a América trayendo consigo enfermedades que para ellos no eran mortales. Como consecuencia, se infiere que los indígenas no estaban preparados para ese tipo de enfermedades y para ellos sí fueron mortales.

- Las *predicciones* son inferencias que permiten hacer proyecciones o construir escenarios con relación a lo que se lee en ese momento, es decir, el lector se anticipa a los hechos, determinando las consecuencias o los resultados de las acciones. Por ejemplo:

Mientras el bombardeo golpeaba la trinchera haciéndola pedazos en Fossalta, él permanecía muy plano y sudando y rezando ¡Oh Jesús Cristo, sácame de aquí! Querido Jesús, sácame. Cristo, por favor, por favor Cristo. Sólo con que evites que me maten haré lo que tú me digas. Creo en ti y diré a todo el mundo que tú eres lo único que importa. Por favor, por favor, querido Jesús (Hemingway, 1999).

Del fragmento anterior, las respuestas que demos a las siguientes preguntas son inferencias: ¿fueron escuchadas las plegarias del soldado?, ¿se salvó? Si la respuesta es afirmativa, ¿cumplió su promesa?, ¿dejó de ser soldado?, ¿qué hizo con su vida? Éstas son algunas preguntas que el lector puede hacerse mientras lee para inferir consecuencias o resultados de la acción.

- Las *asociaciones* son inferencias que ocurren en el momento en que se está leyendo. Así, el lector obtiene información sobre la edad del protagonista, el tamaño o color de un objeto utilizado para realizar una acción, etcétera. Retomando el fragmento del ejemplo anterior:

Mientras el bombardeo golpeaba la trinchera haciéndola pedazos en Fossalta, él permanecía muy plano y sudando y rezando ¡Oh Jesús Cristo, sácame de aquí! Querido Jesús, sácame. Cristo, por favor, por favor Cristo. Sólo con que evites que me maten haré lo que tú me digas. Creo en ti y diré a todo el mundo que tú eres lo único que importa. Por favor, por favor, querido Jesús. El bombardeo se alejó línea arriba. Salimos a trabajar en la trinchera y por la mañana el sol subió y el día estaba caluroso, bochornoso y alegre y tranquilo. Al día siguiente, de regreso a Mestre, no le dijo nada sobre Jesús a la chica con la que subía las escaleras en la Villa Rossa. Y nunca le contó a nadie.

Para hacer inferencias asociativas se pueden elaborar las siguientes preguntas: ¿cómo es físicamente el soldado?, ¿cuántos años tiene?, ¿qué rango tiene en el ejército?, ¿quién es la chica?, ¿cómo es la chica?, ¿por qué no cumplió su promesa? Además, es posible determinar el tema tratado en el texto (amor, traición, odio, honestidad, etcétera).

Es importante reiterar que tanto las explicaciones, como las predicciones y las asociaciones, son inferencias que se realizan durante el proceso de lectura.

Actividad 1

a) Lee el siguiente texto:

El más famoso preso político cubano, Hurbert Matos, antiguo compañero de Fidel Castro, sentenciado a 20 años de prisión y adoptado por Amnistía Internacional (AI), le confesó a Javier Zúñiga que una pila de tarjetas postales de AI le habían salvado la vida. Matos llevaba unos 10 años en la cárcel y estaba muy deprimido pensando muy seriamente en suicidarse, cuando un día, quizá por error, le entregaron un montón de postales escritas en un idioma que no conocía, probablemente holandés, con letras infantiles. *En aquellos momentos ya no podía aguantar más, le confesó Matos, pero esas tarjetitas escritas por niños me ayudaron a seguir. Decidí vivir y afrontar la situación.*

No es el único caso en que las sacas de cartas han tenido efectos milagrosos. Un trabajo rutinario, típico de AI, y que muchas veces se cuestiona —como cuenta la española Itziar Ruiz Jiménez, abogada de 28 años, nieta de Joaquín Ruiz Jiménez, que desde hace nueve años forma parte del equipo que trabaja en España con refugiados—:

Muchas veces, cuando lo estás haciendo, te preguntas: ¿esto de qué va a servir? Yo pensaba que era una técnica que no tenía sentido en ciertos regímenes. Hasta que un día, un chico colombiano, que había estado detenido en un penal militar, me contó que llegaban allí miles de cartas de todo el mundo y los militares les preguntaban: ¿pero tú quién eres para que te lleguen cartas de tantos países? Fue su salvación.

Otra pionera española, Marga Durán, de 65 años, que pertenece a AI España prácticamente desde su creación, insiste en que lo duro de las cartas es que, ade-

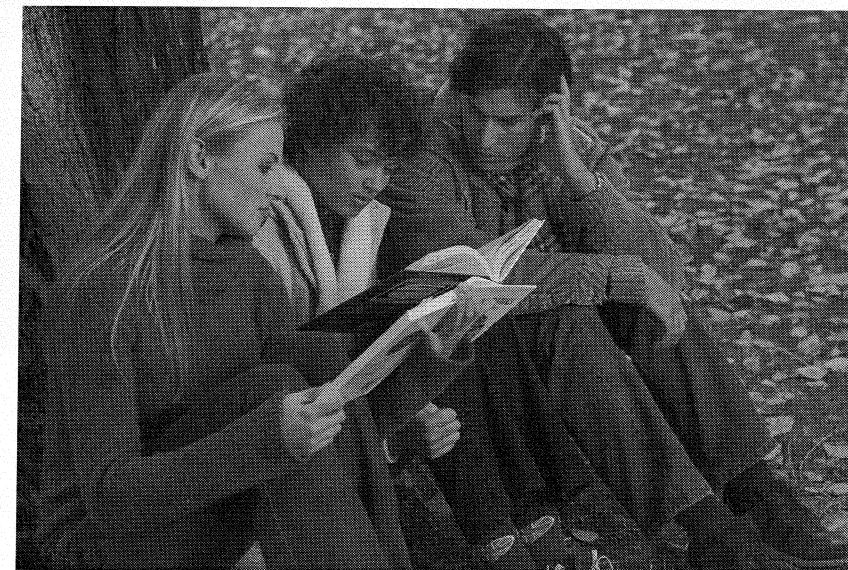
más de ser un trabajo repetitivo, por lo general no se llega a conocer a la gente por la que se trabaja. Pero hay excepciones. La suya fue uno de los momentos más emocionantes de su vida: *No se me olvidará jamás cuando a Wilson Ferreira Aldunate, que fue candidato a la presidencia de Uruguay, lo detuvieron nada más por poner los pies en su país, junto a su madre y su hermano, y les llevaron a un centro de detención donde les tuvieron incomunicados dos meses. Estaban convencidos de que la gente les creía muertos. Como preso de conciencia nos tocó a nuestro grupo y, después de Roma en Santiago, conseguimos sacarle a la calle. Al cabo de un año vino a dar una conferencia a Madrid y yo me acerqué a saludarle, y él, que medía 1.90, se me echó en brazos llorando y diciendo que les habíamos salvado la vida a los tres. Fue una impresión tremenda; un hombretón así, abrazándome a mí, llorando, ante toda la élite de economistas del país.*⁴

b) Determina las siguientes inferencias:

- ¿Cuál sería el título más adecuado para este texto?
- ¿Cuáles son los principios ideológicos de Amnistía Internacional?
- ¿Qué tipo de acciones llevan a cabo para conseguirlos?
- ¿Por qué influyen tanto las cartas enviadas por Amnistía Internacional a la hora de liberar o no a un preso de conciencia?
- Explica los conceptos Organización No Gubernamental (ONG), preso de conciencia y Amnistía Internacional.

Como te habrás dado cuenta, para inferir es necesario tener conocimiento previo sobre el tema o una experiencia similar con la que puedas comparar los eventos descritos en el texto. En ocasiones será preciso buscar información de otras fuentes para aclarar tus dudas y generar tus propios significados.

⁴ Instituto de Educación Secundaria (IES) Murgi. "Dilemas morales de paz y libertad". En www.iesmurgi.org/filosofia/etica/Dilemas%20Morales.html



3.3. Argumentación

Cuando generamos significados a partir de una lectura y tratamos de comunicarlos, necesitamos fundamentar nuestras ideas. Para ello usamos argumentos. Argumentamos cuando defendemos o estamos en contra de una propuesta. McEntee, en su libro *Comunicación oral* (1998), dice que la argumentación se basa en el razonamiento; y lo considera como un proceso que consiste en hacer inferencias con base en hechos o en probar inferencias con hechos.

La argumentación, según el *Diccionario de la Real Academia Española* (2001), es un razonamiento que se emplea para probar o demostrar una proposición, o bien, para convencer a alguien de aquello que se afirma o se niega. La argumentación es una interacción discursiva que tiene el propósito de persuadir. Provoca razonamientos o juicios propios en el interlocutor. Un buen argumento puede ser un medio racional para eliminar dudas y conducir al lector a una toma de decisiones.

Un argumento es, entonces, una explicación que tiene como finalidad defender con razonamientos una hipótesis, es decir, una idea que se quiere probar. Para construir la argumentación es necesario apoyarse en información adquirida en textos, en hechos sociales, históricos y culturales; en valores, prácticas sociales y conocimientos específicos.

Desde el punto de vista de su estructura, un argumento puede realizarse a partir de esquemas básicos como problemas-soluciones o antecedente-consecuente; sin embargo, la estructura dependerá de la función del argumento (Silvestri, 2001). En otras palabras, la estructura y el tipo de información de un argumento varían de acuerdo con la intención y al tipo de lector (público) a quien va dirigido el mensaje.

Para elaborar un argumento es necesario tener un supuesto claro y concreto, además de la suficiente información que lo respalde. Un argumento debe contener tres aspectos: la exposición de un supuesto, el cuerpo de la argumentación y la conclusión.

- *La exposición de un supuesto.* En esta parte se afirma o niega una idea de forma breve y clara.
- *El cuerpo de la argumentación.* Contiene la razón que apoya dicho supuesto. El cuerpo de la argumentación está conformado por una definición y una o varias evidencias. La definición es una declaración mediante la cual se expresan las propiedades del concepto (material o inmaterial) que se quiere definir. La evidencia es la certeza clara y manifiesta de una cosa, de tal forma que no se puede dudar de ella ni negarla. Para desarrollar el cuerpo de la argumentación se recurre a la propia experiencia, a lo que piensa la mayoría, a la consulta de fuentes de información (bibliográfica, hemerográfica, archivo, Internet, entre otras), a la opinión de personas consideradas autoridades en la materia o a ejemplos que sirvan de analogía.
- *Conclusión.* Aquí se confirma el supuesto después de haberlo razonado. Es decir, la conclusión es una resolución que se ha tomado una vez que se han expuesto las evidencias.

Veamos el siguiente ejemplo⁵:

⁵ Ejemplo tomado de <http://roble.cnice.mecd.es/> recuperado marzo, 2006.

Supuesto: un individuo sólo es libre si puede desarrollar sus propias potencialidades en el seno de la sociedad.

Cuerpo de la argumentación:

Definición: ser libres no significa solamente no tener miedo o poder expresar la propia opinión sin temor a represalias; también significa conseguir que la propia opinión pese realmente en los asuntos de interés común y sea requerida por la sociedad como contribución necesaria.

Primera evidencia: libertad es plenitud de vida. No soy libre si, disponiendo de un cerebro que puede producir cien, se me deja vegetar en una ocupación donde rindo diez.

Segunda evidencia: en el mundo actual es más libre el profesional que trabaja de la mañana a la noche, dando todo de sí a sus enfermos, a sus discípulos, a sus clientes, que acuden a él confiando en su juicio y en su ciencia; es más libre el político, el sindicalista, el escritor que se enrola en una causa que trasciende su propia persona, que los millones de súbditos de la moderna sociedad industrial, con su "semana corta" y las escuálidas perspectivas de disipar su "tiempo libre".

Tercera evidencia: el mayor riesgo que corre hoy la libertad es que la mayoría de los hombres son inducidos a identificarla con un estado de subordinación, de tranquila sujeción, de evasiones periódicas controladas y estandarizadas, al cual su vida parece reducirse inexorablemente.

Conclusión: sólo dando significado a la vida de todos en una sociedad plural defenderemos de modo no ilusorio la libertad de cada uno.

En el desarrollo de este argumento se observa que el autor sostiene un supuesto: la libertad existe cuando el individuo dentro de la sociedad desarrolla al máximo sus potenciales. A través de sus evidencias, argumenta y contrapone su definición de libertad a lo que la mayoría supone: ser libre es tener tiempo libre. Y concluye afirmando que la libertad es darle significado a la vida de cada individuo dentro de la sociedad.

Actividad 2

Elabora un argumento para cada uno de los siguientes supuestos.

- El examen de selección para ingresar a la educación superior es necesario.
- Reciclar el plástico ayuda a la economía y al equilibrio de la ecología de un país.
- Las bombas atómicas matan cualquier forma de vida en este planeta.
- Cualquier tipo de asesinato es injusto.

Existen varios tipos de argumentos, y dependerá del propósito del autor utilizar uno u otro. Dicho propósito se manifiesta tanto en el contenido como en la organización del argumento, esta organización se muestra en el cuerpo del argumento. En este texto manejaremos tres formas de argumentar: la deductiva, la inductiva y la analógica.

3.3.1. ARGUMENTOS DEDUCTIVOS

En los argumentos deductivos el propósito es mostrar una serie de hechos, evidencias o información que lleven a una *conclusión válida*. Dicha conclusión se puede prever a partir de las afirmaciones o negaciones que forman parte del argumento. Por ejemplo, si el autor quiere demostrar que algunas personas han cometido el delito de robo, lo primero que hará será presentar una definición de lo que, desde su perspectiva, significa robo. Luego evidenciará los hechos para mostrar que estas personas cometieron dicho delito. Veamos cómo podría quedar la redacción de este ejemplo.

Supuesto: Pedro Armenta y Juan Pérez cometieron el delito de robo.

Definición: robo es un delito que comete una persona cuando se apodera de una cosa mueble ajena, empleando violencia o intimidación sobre las personas o fuerza sobre las cosas.

Primera evidencia: Pedro Armenta rompió el cristal de un carro estacionado en una calle solitaria. Se introdujo en él, logró encender el motor y se lo llevó sin pedirle permiso al dueño del vehículo.

Segunda evidencia: Juan Pérez extrajo con sigilo la cartera que una señora traía en su bolsa de mano.

Conclusión: Pedro Armenta y Juan Pérez cometieron el delito de robo y deben ser castigados por la ley.

Es decir, en este ejemplo la información se organiza de la siguiente manera: primero se supone, luego se define, después se explica y por último se concluye para darle validez al argumento. En cuanto al contenido, como podemos observar, la conclusión está implícita desde el supuesto y forma parte del cuerpo del argumento.

3.3.2. ARGUMENTOS INDUCTIVOS

En los argumentos inductivos el propósito es mostrar una serie de hechos, evidencias o información que lleven a una *conclusión probable*. En estos argumentos la relación entre el supuesto, las evidencias y la conclusión es menos estricta, es decir, la conclusión que resulta sólo se da de manera probable, pues depende de otras informaciones, hechos o evidencias que pueden o no tomarse en cuenta. Por ejemplo, si se quiere comprobar la competencia lectora de los estudiantes que asisten a una universidad, podemos elaborar un argumento con base en los resultados de una encuesta aplicada a una muestra de estudiantes. La organización de este argumento inductivo sería la siguiente:

Supuesto: los estudiantes que asisten a la universidad X dominan las principales estrategias de comprensión de lectura.

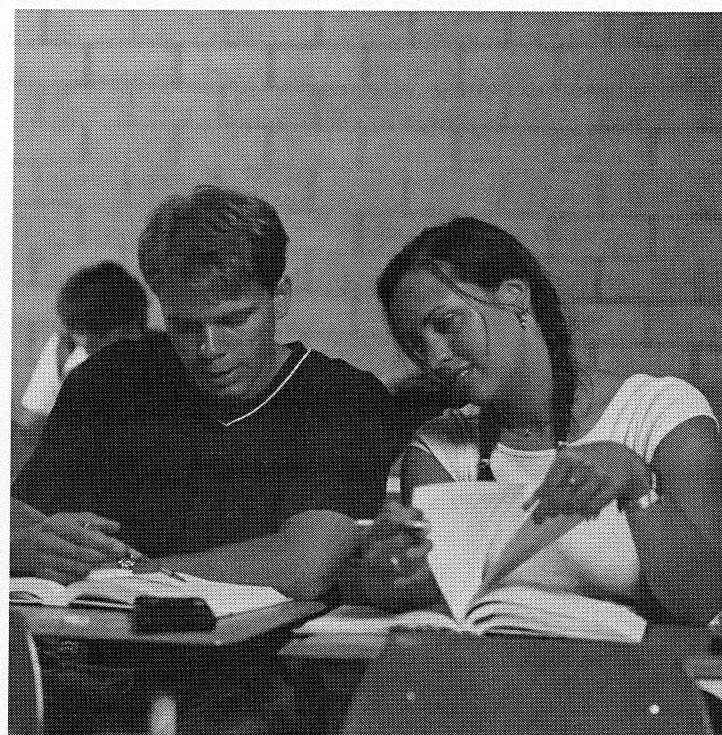
Primera evidencia: se realizó una encuesta a un grupo de 150 estudiantes del área de ciencias sociales, y el 95% de este grupo presentó habilidades para la comprensión de la lectura.

Segunda evidencia: la misma encuesta se aplicó a otro grupo de 150 estudiantes del área de ciencias exactas, y el 97% presentó habilidades adecuadas para la comprensión de la lectura.

Tercera evidencia: una vez más se aplicó la encuesta a otro grupo de 150 estudiantes, pero ahora del área de humanidades, y el resultado fue que el 96% de este grupo posee habilidades de comprensión lectora.

Conclusión: el 96% de los estudiantes de la universidad X dominan las principales estrategias de comprensión de lectura.

Este argumento es inductivo, porque su conclusión es una probabilidad que puede ser refutada en el momento en que otro investigador aplique esa misma encuesta a otros estudiantes y obtenga resultados diferentes.



Otro argumento inductivo lo observamos en el fragmento utilizado para ejemplificar la estructura de un argumento. Ahí se explica el concepto de libertad desde un punto de vista diferente al que la mayoría supone. Como se observa, ese argumento es inductivo, porque si se toman en cuenta otras evidencias se llega a un concepto diferente de libertad (apartado 3.3 de este libro).

3.3.3. ARGUMENTOS ANALÓGICOS

El propósito de los argumentos analógicos es relacionar ideas, hechos y situaciones que se desconocen, con ideas, hechos y situaciones que nos son familiares; en otras palabras, se utilizan comparaciones para fundamentar argumentos. Este tipo de argumentación es muy útil cuando pretendemos persuadir, porque a partir de la analogía sustentamos evidencias. Con la analogía no buscamos la validez ni la probabilidad de nuestras ideas, sino que intentamos explicar dichas ideas para con-

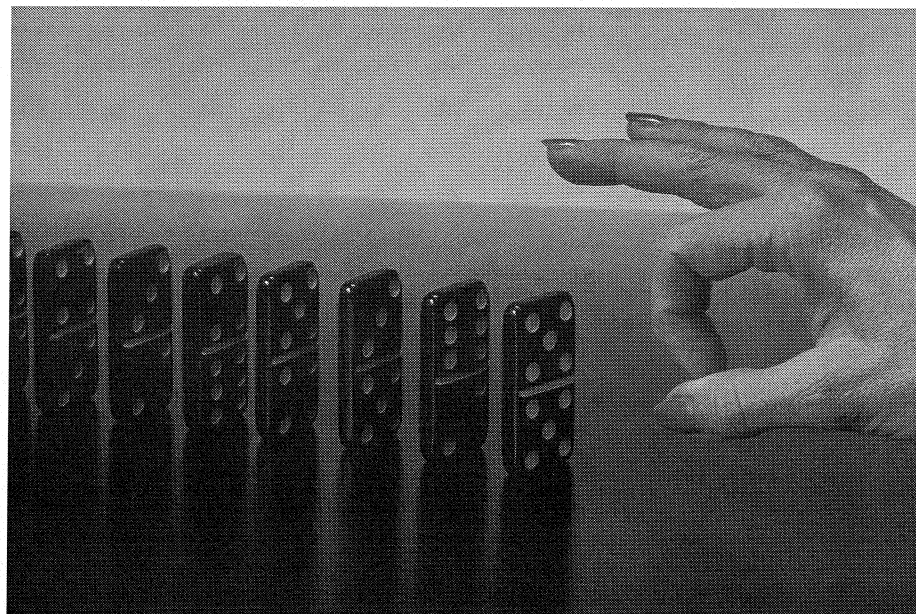
vencer a nuestro lector (interlocutor). Lo correcto en un argumento analógico es lo adecuado de la comparación. Por ejemplo:

Supuesto: el impulso nervioso es como la caída de fichas de dominó, formadas de tal manera que, al golpear una, provoca la caída de las otras.

Primera evidencia: el impulso nervioso es un mensaje electroquímico que transmiten los nervios, y se origina en el sistema nervioso central o en los órganos de los sentidos.

Segunda evidencia: cuando las fichas de dominó están formadas, la energía generada por el golpe de la primera permite que dicha energía se transmita hasta la última ficha.

Conclusión: las fibras sensoriales que transmiten los impulsos nerviosos son similares a las fichas de dominó que transmiten la energía una a la otra.



El argumento anterior es analógico porque establece una similitud entre una imagen conocida: la caída de las fichas de un dominó, con la explicación de una idea por aprender: el funcionamiento del impulso nervioso.

Un argumento analógico, además de fundamentarse en la similitud adecuada, toma la estructura de un argumento inductivo o de uno deductivo. El siguiente es un ejemplo de argumento analógico inductivo.

Supuesto: la reforma educativa que se está proponiendo para este país será un fracaso.

Primera evidencia: esta reforma corresponde en sus puntos esenciales a la reforma francesa, cuyos resultados fueron desastrosos.

Segunda evidencia: la reforma francesa tampoco se diferencia de las que se realizaron en Bélgica y Dinamarca, y éstas también fracasaron.

Conclusión: si la reforma educativa que se implantó en estos tres países fracasó, también fracasará en México.

Como observamos, la relación que se establece entre el supuesto, las evidencias y la conclusión es probable, es decir, es un argumento inductivo. Pero además, compara la aplicación de la reforma educativa en otras naciones con la implantación de la misma en este país, por ello también es un argumento analógico.

Ahora bien, si combinamos el argumento analógico con la estructura del deductivo, tendríamos textos similares al siguiente ejemplo.

Supuesto: la célula es como una fábrica de productos industriales.

Primera evidencia: una célula es un sistema en el que tienen lugar los procesos básicos para realizar sus funciones vitales (nutrición, relación y multiplicación, cada una de ellas, con sus propias funciones).

Segunda evidencia: una fábrica de productos industriales cuenta con un sistema de organización, en donde se llevan a cabo procesos básicos para realizar sus funciones (dirección, producción, depósitos, comercialización, vigilancia, etcétera, cada una de ellas con sus funciones específicas).

Conclusión: la célula es como una fábrica de productos industriales, ambas tienen componentes para realizar sus funciones básicas y cada componente, a su vez, cumple sus propias funciones.

Este argumento es deductivo porque la validez de la conclusión depende de la validez de sus evidencias, y es analógico porque se establece una relación de similitud entre dos elementos. Se parte de algo conocido para explicar una idea nueva.

Actividad 3

a) Leamos el siguiente fragmento de José Ortega y Gasset (1962):

Toro y torero

Para un español la palabra “toro” no significa un concepto tan genérico como *bull* para un inglés o *stier* para un alemán. Me refiero a un español que lleve en las venas la tradición nacional.

[...]

Mas para un español de cepa —repito— “toro” no significa cualquier macho bovino, sino precisa y exclusivamente el macho bovino que tiene cuatro o cinco años y del que se reclama que posea estas tres virtudes: casta, poder y pies. Si no tiene cuatro años no es toro, es novillo o becerro. Si no posee, en una u otra dosis y combinación aquellas tres virtudes, podrá llamársele “toro”, pero comprometiéndose a agregar “malo” —será, un toro malo—, donde malo significa lo que, cuando había duros de plata, llevaba a decir: “¡Hombre, hoy me han dado un duro malo!”, donde “malo” significaba que, por haches o por erres, no era un duro. Esto le pasa a un

toro que no posea ni casta ni pies ni poder. Aparte los cuernos, ligero detalle que ya anticipado y presumido en el vocablo “bovino”, son éstos los tres ingredientes *sine quibus non* de la estupenda realidad que los españoles castizos llaman “toro”. Más aún, esos tres componentes constituyen, en sus varias dosis y modos, los términos que nos permiten precisar la ecuación que es cada toro.

b) Ahora, identifica el tipo de argumentación utilizado por Ortega y Gasset.

Actividad 4

a) Lee el siguiente texto:

El imán del andrógino⁶

¿Qué le verán las mujeres a Leonardo Di Caprio si es una nena?”, me comentaba hace poco un amigo al que no podría tildar de conservador, pero sí de cuadrado. Millones de machos a la antigua repiten a diario la misma queja, defraudados por la aparente devaluación de la virilidad en el mercado mundial de valores eróticos. ¿De qué nos sirvió jugar vencidas, beber a pico de botella, saber cambiar amortiguadores —se preguntan con amargura— si las mejores chavas de la discoteca siempre se van a la cama con un puñalón de arracada en la oreja?

A pesar de todas las evidencias en contra que se han acumulado desde los años sesenta, mucha gente cree que los andróginos sólo deberían gustarles a los homosexuales. Pero sucede justamente lo contrario: en la comunidad gay el tipo masculino más codiciado es el rudo varón con facha de camionero que tira las colillas en la alfombra y eructa después de tomar cerveza. Son las mujeres, sobre todo las adolescentes, las que suspiran por los jóvenes de facciones delicadas y cuerpos lánguidos. En la imaginación femenina el viejo príncipe azul de los cuentos de hadas ha sido desplazado por un ambiguo príncipe decadente al que la mujer debe seducir para vencer su indolencia. ¿Cómo explicar este giro de 180 grados en las preferencias sexuales de la mujer? ¿Los medios de comunicación han impuesto a las jovencitas modelos de belleza que deberían repugnarles, como creen la Iglesia Católica y una buena cantidad de machines? ¿O se trata simplemente de una fantasía erótica reprimida por mucho tiempo, que afloró a la superficie cuando la liberación femenina permitió a las mujeres asumir una actitud dominante en el juego de la seducción?

En los años setenta, las estrellas del glamrock querían evidenciar su sexualidad heterodoxa con fines de provocación, pero ninguno de ellos esperaba causar revuelo entre el público femenino. David Bowie ha contado que le resultó muy difícil reclutar músicos para la gira de Ziggy Stardust, porque la mayoría de los rockeros ingleses temían dañar su prestigio si salían al escenario maquillados como mujeres. Pero al darse cuenta de que Bowie tenía legiones de niñas histéri-

⁶ Texto de Enrique Serna, tomado de la revista *Letras libres*, <http://www.letraslibres.com/index.php?art=5653> enero de 1999.

cas a la salida de su camerino, pidieron rimel para pintarse los ojos y se pusieron a jotear sin temor alguno (yo vi en concierto a Bowie cuando ya no era travesti, pero una noche en Rockotitlán me tocó sentir en carne propia el imán del andrógino cuando vi cantar con los labios pintados al ex caifán Saúl Hernández, que nos gustó por igual a mi esposa y a mí).

Algo deben remover los andróginos en las capas más profundas del inconsciente para desquiciar a tal punto la química de los deseos. Los escritores que han sucumbido a sus encantos, o al menos contemplaron esa posibilidad —Verlaine, Óscar Wilde, Thomas Mann, Amado Nervo, Marguerite Yourcenar metida en la piel de Adriano— apenas si han entrevisto la explicación del misterio. Sin embargo, la psicología junguiana proporciona algunas claves para entender el fenómeno. Como se sabe, Jung distingue en el inconsciente una coincidencia entre dos opuestos: el componente femenino de la personalidad masculina (el ánima) y el elemento masculino en la psique de la mujer (el ánimus). El andrógino es un hombre que proyecta su ánima hacia el exterior. Cuando la mujer hace lo propio con su ánimus —cosa muy frecuente en la vida moderna— se produce un entrecruzamiento de caracteres sexuales, también llamado fantasía transferencial, donde se invierten los papeles tradicionales del cortejo amoroso: el hombre conquista a la mujer por su feminidad y ella lo seduce por su ímpetu varonil.

Tolstoi era tan buen psicólogo como Jung y esbozó la teoría de la *coincidentis oppositorum* en un memorable capítulo de *La guerra y la paz*, donde parece haber intuido los laberintos sexuales del siglo xx. Dos enamorados, Nikolai y Natasha, que hasta entonces no han podido declararse su amor, se encuentran en un baile de máscaras a las afueras de Moscú. Nikolai va disfrazado como dama de la corte, con miriñaque y peluca, blanqueada la cara con polvos de arroz. Natasha lleva un traje de húsar y se ha pintado un bigote con corcho quemado. “Una voz interior —dice Tolstoi— les aseguraba que aquel día iba a decidirse su suerte con

aquellos trajes que eran totalmente distintos, pero se sentían más cercanos. “Natasha saca a bailar a Nikolai, y más tarde se lo lleva a un granero. Con el ánima alebrestada por el atractivo viril de Natasha, Nikolai se deja quitar el vestido y al besarla en la boca saborea con delectación su falso bigote de corcho quemado.

Si uno de los anhelos de la especie humana es unificar nuestras dos mitades y recuperar el ser total de los tiempos primigenios, la difuminación de las fronteras entre los sexos puede ser una manera de conseguirlo. En su loable afán por reintegrar al hombre redondo del Banquete platónico, los japoneses se han propuesto educar en el credo andrógino a las nuevas generaciones. Las series de dibujos animados que exportan a todo el mundo anuncian una era de identidades sexuales intercambiables. Ranma y medio, el programa para niños más popular de la televisión mexicana, es la historia de un karateca adolescente



que al contacto con el agua tibia se vuelve mujer. Cuando es hombre, Ranma tiene novias; cuando se moja le salen ubres y lo asedian los galanes, entre ellos un viejo degenerado, Japosai, que colecciona prendas íntimas de mujer. No sé si las metamorfosis de Ranma dejarán huella en la juventud del nuevo milenio, pero veo en su proteica naturaleza un presagio del erotismo futuro y desde ahora me resigno a soportar que los novios de mi hija sean mutantes hermafroditos.

b) Identifica y analiza los tipos de argumentación que se presentan en el texto.

c) A partir de lo planteado, formula inferencias que te permitan ampliar la interpretación del texto.

d) ¿Cuál es la temática del escrito?

e) ¿Qué concluyes acerca de lo planteado?

La argumentación es útil para defender una idea que se quiere probar, pero también para analizar la estructura de un texto y para identificar la postura de un autor. Como se vio arriba, para construir un argumento es necesario apoyarse en información adquirida en textos, en hechos sociales, históricos y culturales; en valores, prácticas sociales y en conocimientos específicos.

Sin embargo, al redactar un argumento es indispensable anticiparnos a las posibles respuestas de nuestros lectores (interlocutores), porque éstas pudieran refutar nuestras ideas.

3.4. REFUTACIÓN

Los textos (o discursos) presuponen un determinado lector (o interlocutor) que no necesariamente coincide con la visión de quien escribe. Al escribir un texto, el autor argumenta sus ideas desde su perspectiva, pero debe tener presente que pudieran existir otros enfoques con respecto al tema que desarrolla. Dichos enfoques deben ser mencionados en su texto, aun cuando no coincida con ellos, para justificar y reforzar su postura. Si se defiende una propuesta se debe demostrar que es mejor que las otras. Su explicación debe parecer la más aceptable. Los puntos de vista diferentes a los del autor se conocen como refutaciones.

El *Diccionario de la Lengua Española* define la refutación como el argumento o prueba cuyo objeto es destruir las razones del contrario; es decir, una refutación es una idea que niega o debate el argumento que sostiene a un supuesto.

Quien escribe el argumento puede recurrir a toda una serie de estrategias para persuadir a su lector, como citas de autoridad, ejemplos, analogías, exposición de causas y consecuencias. También puede reforzar su opinión mediante datos objetivos, como resultados estadísticos, sondeos, entre otros⁷.

Como ya se explicó, cuando se escribe un argumento se deben anticipar los cambios en la representación mental de su lector y, por tanto, prever la posible refutación que el interlocutor pudiera objetarle (Silvestre, 2001). Por ejemplo:

Quisiera defender la tesis de que la tarea más urgente de los estudios culturales es plantear los lineamientos para una *crítica de la economía política de la cultura*, (...a nuestra) disposición se encuentra toda una tra-

⁷ "Modelos de textos" <http://mutis.upf.es/cr/casacd/argumcast.htm> Recuperado 6 de abril de 2006.

dición de pensamiento crítico elaborada durante el siglo pasado, (dentro de) la cual la obra de Althusser contribuyó de manera significativa. Obviamente, esta tradición deberá ser repensada y reelaborada según las nuevas necesidades de la sociedad contemporánea (Castro-Gómez, s/f).

En este ejemplo,

- primero se expone un supuesto: la necesidad de "plantear lineamientos para una crítica de la economía política de la cultura";
- luego, se apela a "lo que ya existe" acerca del tema: "Toda una tradición de pensamiento crítico elaborada durante el siglo pasado";
- después, inserta a un autor: Althusser, como autoridad, para apoyar lo dicho,
- y por último, anticipa que al presentar su trabajo se le cuestionará acerca de que el autor ya no es vigente y, por tanto, aclara que esa "tradición deberá ser repensada y reelaborada" para que pueda cubrir las "nuevas necesidades". De esta forma, la refutación: "Ya no es vigente", se convierte en un nuevo apoyo para la tesis planteada por el autor.

Actividad 5

a) Transforma las siguientes refutaciones en un apoyo para el supuesto: "Soy libre realmente"⁸.

No soy libre porque mis acciones son encausadas, es decir, mis acciones obedecen a una causa que provoca que yo actúe de determinada manera sin poder evitarlo.

No soy libre porque mis acciones son incausadas, es decir, que obedecen al azar. Si una persona actúa por azar, no es libre, porque no puede escoger.

⁸ Ejemplo tomado de www.iesmu.gi.org/filosofia/etica/actividades/20didacticas.htm abril de 2006.

Como hemos visto, cuando argumentamos debemos tomar en cuenta las posibles refutaciones que pudieran presentar los lectores (interlocutores), porque al analizarlas y retomarlas desde nuestra perspectiva, el argumento cobra fuerza. Sin embargo, en ocasiones nos encontramos con argumentos o refutaciones que no tienen bases firmes; es necesario reconocerlos porque debilitan nuestra postura. Este tipo de argumentos es conocido como falacias.

3.5. FALACIAS

Falacia es un modo de procedimiento en la argumentación que tradicionalmente ha sido considerado como débil o como una forma no aceptable de construir argumentos (McEntee, 1998). A veces esta forma de argumentar parece convincente, sin embargo, basta con una breve reflexión para darnos cuenta de cuál es la debilidad.

Las falacias se presentan cuando el argumento se apoya en supuestos y evidencias no pertinentes o cuando el argumento contiene palabras o frases ambiguas, cuyos significados se van modificando durante el transcurso del mismo. Por ejemplo:

El amor de la madre significa dicha, paz, no hace falta conseguirlo ni merecerlo. [...] La relación con el padre es enteramente distinta. La madre es el hogar de donde vinimos, (*sic*) la naturaleza, el suelo, el océano; el padre no representa un hogar natural de ese tipo. Tiene escasa relación con el niño durante los primeros años de su vida, y su importancia para éste no puede compararse a la de la madre en ese primer periodo. Pero, si bien el padre no representa el mundo natural, significa el otro polo de la existencia humana; el mundo del pensamiento, de las cosas hechas por el hombre, de la ley y el orden, de la disciplina, los viajes y la aventura. El padre es el que enseña al niño el camino hacia el mundo.⁹



El argumento expuesto es una falacia. El autor supone una figura ideológica de la madre y la contrasta con la figura ideológica del padre. Para construir su texto, se basa en la postura tradicional que asigna tanto al hombre como a la mujer, roles específicos, apelando a la generalización y a la tradición. Es decir, la mujer y el hombre deben seguir esos patrones ya establecidos, “porque siempre ha sido así” y, además, “porque todos lo saben”. Veamos otro ejemplo.

Este hombre ha argumentado contra el uso de símbolos religiosos en las escuelas públicas. Obviamente este señor aboga por el ateísmo. Pero el ateísmo es lo que ha predominado en los países comunistas. El ateísmo conduce a la supresión de las religiones y al reemplazo de Dios por el estado omnipotente. ¿Usted quiere esto para su país? Evidentemente que no. Queda claramente demostrado que el argumento de este señor no tiene sentido.¹⁰

Este texto utiliza también argumentos falaces, y su debilidad consiste en encadenar ideas que no tienen una relación inmediata. Al construir cada eslabón va exagerando. El autor se basa en supuestos y evidencias no pertinentes: empieza criticando a una persona que argumenta que no se deben exhibir símbolos religiosos en las escuelas; sólo por ello, lo cataloga de ateo. Además, iguala el ateísmo con el comunismo; luego afirma que el país corre peligro si se suprime la religión;

⁹ <http://html.rincondelvago.com/amor.html>. Recuperado 4 de mayo, 2007.

¹⁰ Ejemplo diseñado en la Academia en Lengua Escrita del Dpto. de Letras y Lingüística de la Universidad de Sonora.

después involucra al interlocutor haciéndolo cómplice y responsable del futuro de su nación. Finalmente, cierra su argumento enfatizando que la persona que sugirió no exhibir símbolos religiosos en la escuela no tiene razón.

Actividad 6

a) Revisa si los siguientes ejemplos de argumentación son falacias o no. Si lo son, explica por qué.

- Los impuestos no son bien utilizados. El dinero recaudado se lo roban o lo gastan en fiestas. Prefiero dar caridad a una institución, porque sé cómo gastan mi dinero, que pagar impuestos.
- Si las drogas se legalizan, se acabaría con el narcotráfico y el problema de la adicción sería controlable.
- La inquisición debió haber sido benéfica y estar justificada. Los pueblos enteros la invocaron y la defendieron; hombres intachables la fundaron y la crearon en forma severa e imparcial; y sus propios adversarios recurrieron a la hoguera para combatir sus llamas.

Es preciso recordar que, en la elaboración de textos argumentativos, las falacias deben evitarse. Saber argumentar, según Silvestri (2001), es producto del aprendizaje y es utilizado como un instrumento cultural para desempeñar funciones comunicativas y cognitivas específicas en los diferentes ámbitos socioculturales.

Como se ha visto, la habilidad para argumentar depende de muchos factores, entre los que se encuentran: el entorno comunicativo, el uso correcto del lenguaje, el contexto social e institucional, el grado de formalidad, la información, las experiencias, las estrategias y los conocimientos previos.

Lo anterior supone que quien argumenta conoce su manera de comprender y organizar sus ideas. El uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para interpretar, analizar y estructurar una argumentación dependerá, además, de las características del texto que se está construyendo y del sentido personal que éste adquiere para el lector.

RECAPITULACIÓN

Como se ha observado en el desarrollo de la presente unidad, existe una estrecha interrelación entre la comprensión lectora, la escritura y los elementos aquí revisados: inferencia, razonamiento y argumentación. Se ha dicho que para aprender a aprender es necesario aprender a pensar, es decir, se requiere del uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y modelos conceptuales: la lectura y la escritura los implican todos.

Al leer, lo explícito en un texto permite ampliar el horizonte de nuestra perspectiva a través del empleo de nuevas ideas. De igual manera, la lectura implícita nos ayuda a vincular la información del texto con nuestro contexto y a crear nueva

información a partir de razonamientos. Éstos sirven como base a la argumentación, y son utilizados en ensayos y en otros trabajos de tipo académico.

El proceso de razonar, inferir, argumentar y refutar propicia el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y reflexivo. Al lograrse este nivel de lectura, es posible evaluar no sólo el contenido y la calidad de la información proporcionada sino también al autor, su intención, tono, postura, entre otros aspectos, y compararlos con nuestro punto de vista y nuestros intereses. Todo ello se reflejará en nuestra competencia comunicativa, tanto oral como escrita.

En la siguiente unidad trabajaremos con el hipertexto como herramienta para elaborar un ensayo.

Autoevaluación de los procesos de aprendizaje y reconocimiento de los conceptos adquiridos

Instrucciones: con el propósito de que reflexiones sobre tu proceso de aprendizaje y reafirmes los conceptos adquiridos, marca con una X la calificación que consideres adecuada para cada una de las preguntas.

Criterios para evaluar:

- 1 = no
- 2 = mínimamente
- 3 = bien
- 4 = muy bien
- 5 = excelente

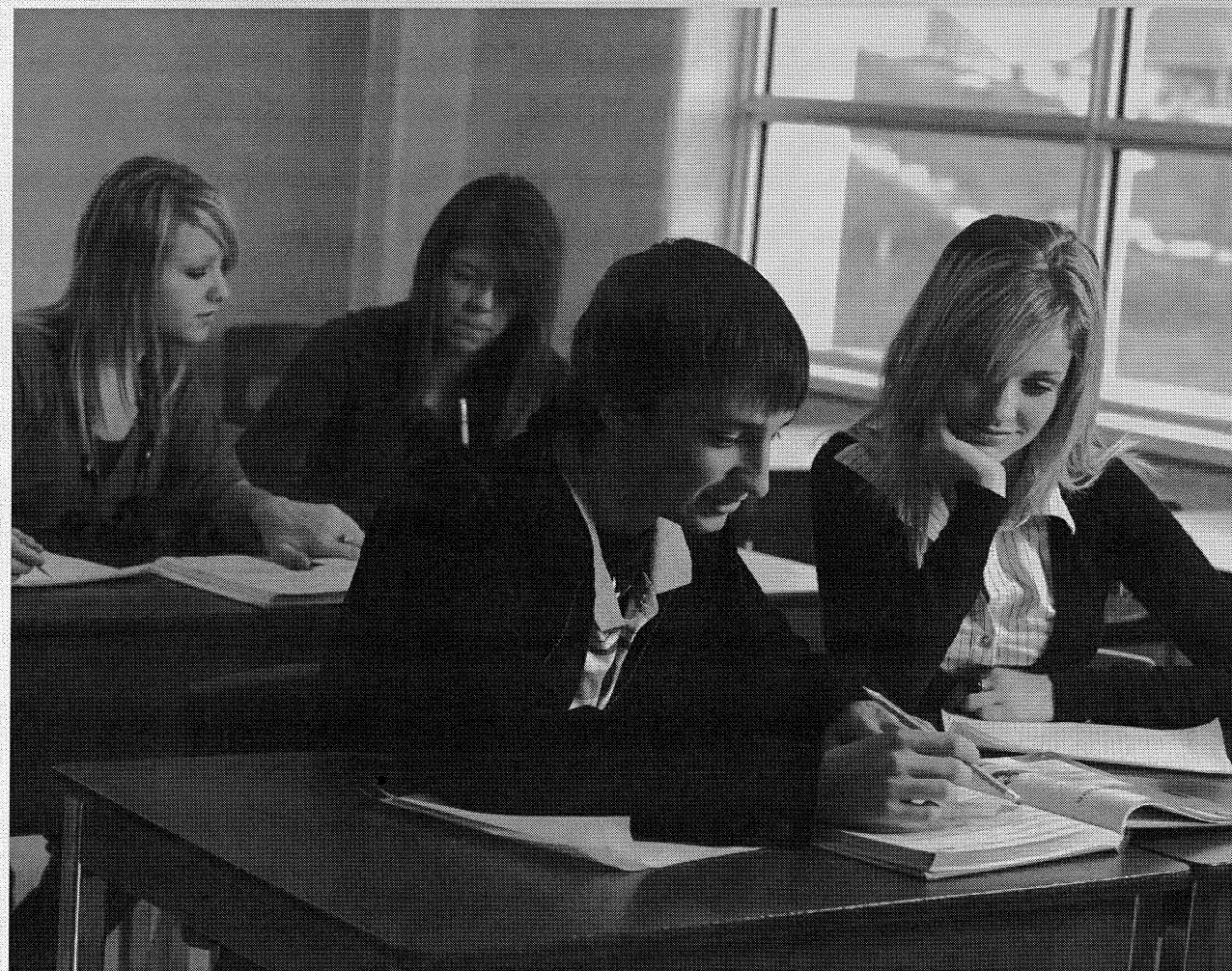
		1	2	3	4	5
1	¿Tengo una idea clara del concepto de inferencia?					
2	¿Tengo una idea clara del concepto de razonamiento discursivo?					
3	¿Reconozco cuáles son los elementosque estructuran un argumento?					
4	¿Tengo una idea clara de lo que es la refutación?					
5	¿Puedo distinguir una falacia de un argumento válido?					
6	¿Las actividades realizadas me permiten reforzar el conocimiento adquirido en esta unidad?					

Escribe una reflexión sobre aquellos aspectos que más te hayan interesado en esta unidad.



unidad 4

Aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas en la producción de ensayos



Objetivo:

Al terminar esta unidad aplicarás estrategias cognitivas y metacognitivas para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo a partir de:

- El uso del hipertexto gráfico y escrito como herramienta para la lectoescritura.
- La explicación del ensayo como trabajo académico.
- La elaboración de un ensayo.

Contenido

Mapa conceptual de la unidad 4

4.1. Hipertexto

4.2. Metodología para elaborar hipertextos

4.2.1. Hipertexto gráfico

4.2.2. Hipertexto escrito

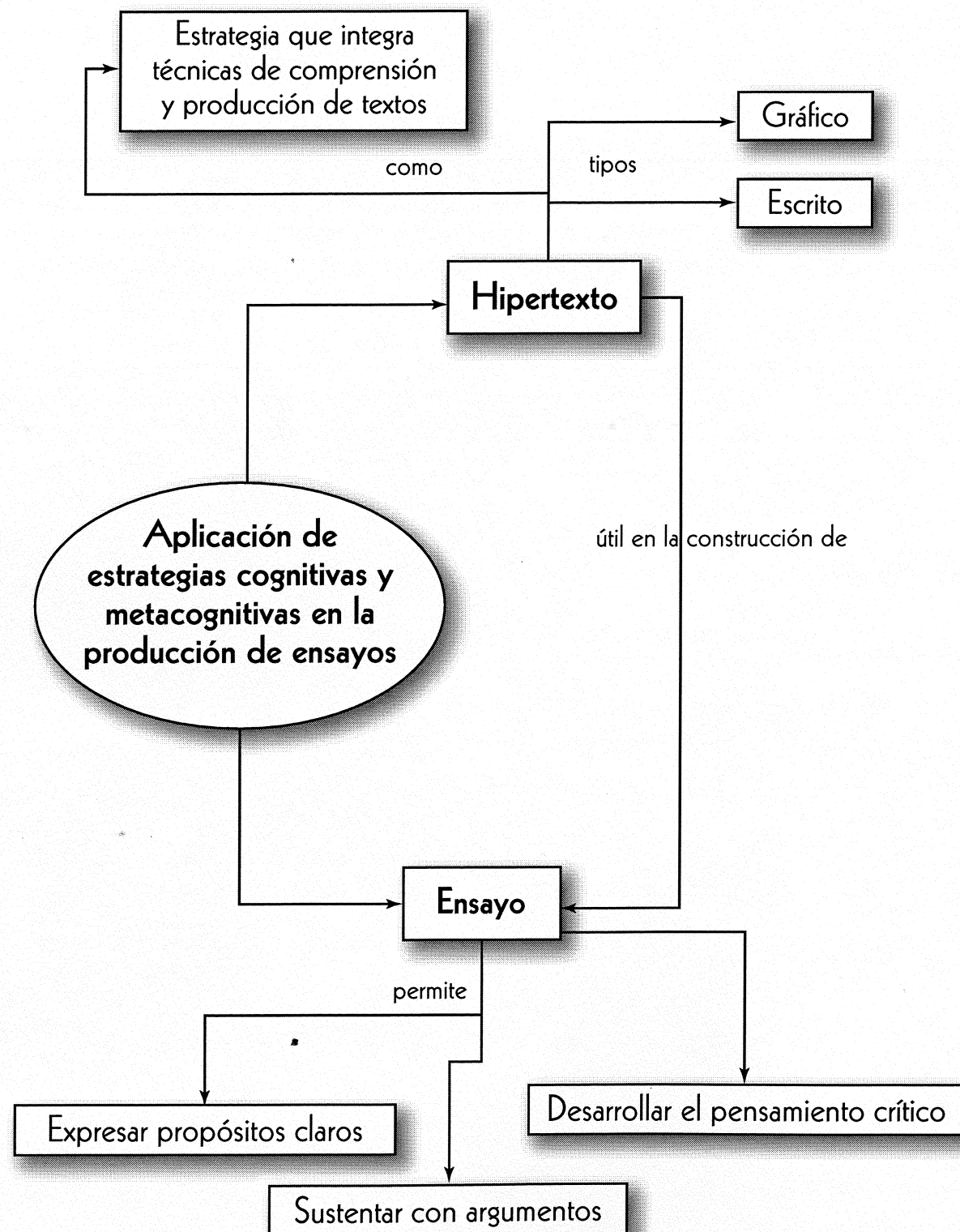
4.3. El ensayo

4.4. Metodología para construir ensayos a partir de hipertextos

Recapitulación

Autoevaluación

Mapa conceptual de la unidad 4



En esta cuarta unidad pondremos en práctica lo aprendido en las tres anteriores. Para elaborar el hipertexto gráfico y escrito utilizaremos nuestros hemisferios cerebrales y autorregularemos el aprendizaje planeando la construcción de un ensayo. Primero, leeremos de manera transaccional y colaborativa, aplicando alguna de las técnicas propuestas (subrayado, notas al margen, esquematización). Luego, inferiremos y razonaremos el tema y argumentaremos nuestra postura al respecto. Por último, elaboraremos un hipertexto y a partir de él problematizaremos el contenido para finalizar con la redacción de un ensayo. Examinemos primero algunos aspectos importantes sobre la construcción del hipertexto.

4.1. Hipertexto

En la primera unidad señalamos las transformaciones tecnológicas sucedidas durante la última década, que se han manifestado en el contexto educativo. Una de estas manifestaciones es el hipertexto, que emerge como un elemento capaz de transformar los ambientes de aprendizaje, replanteando los modelos pedagógicos convencionales como parte de las nuevas tecnologías.

El hipertexto, de acuerdo con sus orígenes latinos *textu* tejido y *texere* tejer, es el resultado de enlaces de información. En un primer momento se aplicó para programar software computacional¹. Posteriormente se retoma como una forma de redactar guiones cinematográficos y para otras aplicaciones. Una de estas aplicaciones, que es la que nos interesa, es su utilización como modelo didáctico para mejorar los procesos de lectura y escritura.

La aplicación del hipertexto en computación se observa mediante el uso de hipervínculos señalados en los textos e imágenes. En el cine, un ejemplo del uso del hipertexto es la película *Shrek*, donde se recrea la historia a partir de cuentos como la *Caperucita Roja*, *Blanca Nieves*, *Cenicienta*, *Peter Pan*, *Simbad el marino*, *Los tres cerditos*, *El flautista de Hamelin*, *Merlín el mago* y *El patito feo*, entre otros. Al ver *Shrek*, uno tiene que inferir los cuentos tradicionales para captar la crítica, gracia e ironía del contenido de la película. Si el espectador des-



¹ Para mayor información acerca del origen y uso del hipertexto en la web, consultar las páginas electrónicas: <http://tecnologiaedu.us.es/edutec/2libroedutec99/libro/2.3.htm> Hipertexto, ambientes de aprendizaje y educación. <http://www.uv.es/magister/HIPERTEXTO.htm>

conoce de qué tratan estos cuentos, puede entender la película, pero no captarla en su totalidad.

Los temas tratados en el hipertexto de *Shrek*, ven, desde el punto de vista crítico, aspectos como la desmitificación de los roles sexistas en cuentos tradicionales; de los estereotipos de belleza y de la amistad entre los diferentes (Shrek y el burro). Presenta también temas relacionados con la defensa de la identidad y el abuso de poder de las clases dominantes. Otro ejemplo de hipertexto cinematográfico puede observarse en la serie de películas *Scary movie*. Explica de qué trata y por qué tiene hipertexto.

La aplicación del hipertexto en la lectura se da a partir de redes de información. Estas redes se forman mediante las inferencias y la información que debemos investigar en otras fuentes. Ello propicia la lectura transaccional. Su aplicación puede producir textos críticos, pues permite analizar las posturas propuestas por diversos autores y compararlas con la propia.

Rivera (2004), en su propuesta de sistematización del hipertexto como estrategia cognitiva y metacognitiva, lo define como la creación de un texto nuevo a partir de otros. En este sentido, el hipertexto marca los diferentes discursos (conocimientos previos, investigaciones, información del propio texto) utilizados por un autor para construir su texto. Encontrar y reconocer esas marcas permite al lector no sólo comprender e interpretar el texto leído, sino también tomar postura con respecto al tratamiento del tema.

Para escribir sobre algún tema, el lector (que se convierte ahora en escritor) necesita comprender, interpretar y conocer varios textos de diversos autores. Cada uno de estos escritos tendrá sus propios hipertextos. El lector-escritor podrá construir un texto nuevo, que contendrá sus propios hipertextos, a partir de los textos leídos.

Rivera (2004) propone una metodología para representar la hipertextualidad de dos formas: gráfica y escrita. La representación gráfica se diagrama con colores, imágenes y palabras para expresar las interrelaciones que podemos establecer entre, por ejemplo, cuatro textos diferentes. Una vez diagramados es más fácil recordar la información, pues, como se vio en el tema de mapas mentales, las imágenes y los colores estimulan nuestro pensamiento asociativo y no lineal.

El hipertexto da opciones al lector: cada lector elegirá opciones diferentes de acuerdo con su propio interés. Es en este sentido que se habla de no linealidad, porque no hay una sola forma de leer el texto de principio a fin. En su lugar, hay redes alternativas que unen el material según las decisiones individuales de cada lector². Sin embargo, estas decisiones deben girar alrededor de un tema o problema que surja a partir del análisis de los textos. El hipertexto funciona como una herramienta de comprensión y de creación de representaciones de conocimiento (León, 1998).

² <http://www.um.es/tonosdigital/znum8/corpora/4-analisischat.htm>

4.2. Metodología para elaborar hipertextos³

Existen diversas propuestas para construir hipertextos. Aquí proponemos una metodología que hemos adaptado con base en nuestra experiencia. Los pasos para la elaboración de hipertextos son actividades subsecuentes: primero actividades básicas, luego hipertexto gráfico y después hipertexto escrito.

Como actividades básicas, los estudiantes:

- a) Integran equipos de tres o cuatro personas.
- b) Realizan la co-lectura de un texto base, en este caso, *El adjetivo y sus arrugas*.
- c) Identifican tres o cuatro ideas fundamentales. Por ejemplo, la idea central del texto es: la caducidad del adjetivo *vs.* la permanencia del sustantivo. Otra idea puede ser el uso del adjetivo en el Surrealismo; otra, el uso del adjetivo durante el Romanticismo, y una tercera sería el Existencialismo a través de sus adjetivos.
- d) De manera individual, cada uno de los integrantes del equipo investiga una de las ideas localizadas (deberán consultarse por lo menos tres fuentes), aplicando las técnicas de lectura analítica.
- e) Reunidos en equipo, comentan y discuten la información obtenida.
- f) Realizan nuevamente la co-lectura del texto base.
- g) A partir de esta última lectura, el equipo discute y analiza las problemáticas presentadas en la lectura.
- h) Eligen una problemática y la titulan de manera diferente al texto original. La problemática se plasma en el hipertexto gráfico, en el escrito y en el ensayo final.

Al realizar las actividades de lectura y co-lectura ponemos en práctica las técnicas para la lectura analítica y crítica, vistas en las unidades 2 y 3. Veamos ahora cómo se elabora un hipertexto gráfico.

4.2.1. HIPERTEXTO GRÁFICO

Una vez realizadas las actividades anteriores, iniciaremos con la construcción del hipertexto gráfico. Para el hipertexto gráfico los estudiantes:

- a) Procuran material didáctico como papel bond, tijeras, colores, marcadores, pegamento, revistas, periódicos, cinta adhesiva, etcétera.
- b) Buscan, de forma individual, una imagen representativa del tema que investiguen y otra que represente la relación entre su tema y el de sus compañeros.

³ La realización de esta actividad requiere una planeación especial, porque es necesario que el alumno cuente con el material que utilizará durante las siguientes tres a seis sesiones.

Veamos ahora el ejemplo de hipertexto escrito.

Título seleccionado

La metamorfosis del adjetivo

Introducción

Se justifica el título del hipertexto

El adjetivo es un elemento de la oración que modifica al sustantivo, es decir, lo condimenta, le da sabor. De acuerdo con el texto de Carpentier, el adjetivo tiene arrugas porque envejece, porque califica a los sustantivos dependiendo de la época; de ahí su metamorfosis. Los sustantivos permanecen, a diferencia de los adjetivos que se van transformando. Los escritores recurren a estos modificadores para adecuar sus escritos a la corriente filosófica y artística vigente en su momento.

Cada época tiene sus propias características sociales, culturales, políticas e ideológicas, las cuales se ven representadas en los adjetivos. Carpentier lo ejemplifica contraponiendo la permanencia del sustantivo a la temporalidad del adjetivo. Uno de los ejemplos que utiliza son los refranes, en los que se expone la cultura popular (ideas, creencias, costumbres). Los refranes, generalmente, carecen de adjetivos, por eso siempre están vigentes.

Cuando leemos un texto con adjetivos podemos inferir a qué época y a qué corriente pertenece, siempre y cuando tengamos conocimiento relacionado con esos contextos. Carpentier, para reforzar su idea sobre la caducidad de los adjetivos, hace referencia a las diferentes corrientes literarias para ver cómo varía el uso de éstos en cada una de ellas.

Una corriente es el resultado del quehacer literario, filosófico o artístico de una época⁵. Corresponde a la forma de pensar, actuar y sentir de una sociedad con respecto a su cultura (ideologías, estilos, vivencias, acontecimientos). La corriente literaria no nace como tal, sino que recibe un nombre a partir de similitudes que se encuentran en un conjunto de obras. Dichas similitudes se notan en el estilo, los temas y la época. Entre las tendencias literarias y filosóficas mencionadas por Carpentier se encuentran: el Romanticismo, el Modernismo, el Existencialismo y el Surrealismo. Veamos lo que caracteriza a cada una de ellas.

- El *Romanticismo* es una corriente que significó una revolución artística, política, social e ideológica. Sus principios fueron la libertad, el individualismo, la identidad, la democracia y el nacionalismo. Se originó en Europa al inicio del siglo XIX. Entre los temas recurrentes están el gusto por el pasado histórico, el paisaje, el amor. Utiliza descripciones cargadas de adjetivos que representan el sentir del autor. Busca paisajes rústicos, noches lluviosas, mar tempestuoso, ruinas de castillos medievales, ambientes nocturnos y misteriosos (Franco, 1985). El escritor romántico es egocéntrico y emotivo. Esta actitud se percibe en su estilo: si el poeta está triste, sus descripciones se basan en adjetivos que denotan tal estado de ánimo.⁶

Definición de conceptos útiles para la comprensión del hipertexto

Redacción del tema uno

⁵ Las corrientes, además de ser sociales y culturales, son arte, y como tal, implican también música, pintura, escultura, cine, entre otros.

⁶ *El liceo digital. Revista de literatura*. "El Romanticismo". En <http://www.liceodigital.com/literatura/romantic.htm>. Recuperado en junio de 2007.

El sentir del romántico se da por el descontento con su presente, el cual estuvo marcado por la era napoleónica, el levantamiento del pueblo francés contra los burgueses y por la guerra de independencia en América. Los autores románticos tenían la convicción de que en el pasado estaban los auténticos valores de los pueblos.



- El *Modernismo* es una corriente de renovación artística y literaria que se desarrolla en Latinoamérica a finales del siglo XIX y principios del XX. Surge como una reacción a la subjetividad lírica del Romanticismo. Sus objetivos estéticos son la poesía impersonal, meditada y plástica. Entre sus características más importantes se encuentran: la referencia a los nobles; la alusión a los mundos desaparecidos (la Edad Media caballerescas, las cortes de los Luises en Francia, las monarquías chinas y japonesas); la mención de objetos preciosos; la descripción de ambientes de refinada bohemia. El Modernismo hace uso de símbolos, entre los más

representativo están el cisne, el cóndor, la flor de loto, el crisantemo. Los adjetivos utilizados por esta corriente representan dichas características, de ahí que sean plásticos, exóticos y evadan al mundo real.

El Modernismo significó un movimiento de renovación artística y literaria. El sentimiento de libertad se ve alimentado por dos acontecimientos relevantes: el logro de la independencia de algunos pueblos latinoamericanos y la derrota de España en la guerra contra Estados Unidos.

- Se entiende por *Existencialismo* el movimiento filosófico y humanístico que surge y se manifiesta en Europa a partir de la crítica social y moral, producto de las grandes guerras del siglo XX. El Existencialismo se preocupa por la angustia permanente en el ámbito social, por la incomunicación entre los individuos y por el destino del hombre en un medio hostil (Correa y Orozco, 1997). Ante la adversidad del mundo, de lo único que la humanidad puede estar segura es de la débil existencia en la que está inmersa. Según esta tendencia, la sociedad está condenada al sufrimiento sin poder evitarlo. Los valores quedan proscritos y el pesimismo envuelve la condición humana. Este movimiento representa la pesadumbre y el desasosiego. Los sentimientos que se exaltan son la angustia, la náusea y la vergüenza (Diez, s. f.), provocados por la crisis social y existencial que se vive durante esa época.
- El *Surrealismo* es un movimiento de vanguardia que surge a principios del siglo XX y otorga valor a lo irracional e inconsciente, como elementos esenciales del arte. En el Surrealismo el arte se concibe como una forma de olvidarse de la realidad. Busca el ensimismamiento. El artista se olvida del pensamiento racional porque no puede explicar la realidad. Hace uso de los sueños y los colores en sus mezclas más va-

Redacción del tema dos

Redacción del tema tres

Redacción del tema cuatro

riadas⁷. En la poesía se tiende al verso libre. Predomina la adjetivación y el gusto por la interrogación reflexiva (Dávila, 2001).

El Surrealismo trataba de producir la suma de dos realidades: la aparente y la escondida (Correa y Orozco, 1997). Es un acto de libertad y rebeldía que surge del movimiento llamado Dadá (otro movimiento de vanguardia). El autor surrealista protesta contra todos los aspectos de la cultura occidental.

Como se observa, un aspecto que vincula a estos movimientos literarios es que responden a un contexto específico. Cada uno reacciona, también de manera específica, a los cambios sociales, culturales, políticos, económicos y existenciales de su época. El adjetivo, como modificador del sustantivo, va cambiando para darle forma a los nuevos temas, a los nuevos ambientes, a las nuevas ideas que surgen a través del tiempo. Si un autor actual hace uso de un adjetivo afín a otra época, su adjetivo se caduca, se envejece, y con ello su estilo.

Este es un ejemplo de los muchos hipertextos que pueden elaborarse a partir del escrito original. Ahora, tomando como referencia el ejemplo anterior y siguiendo los pasos para la elaboración del hipertexto, realiza la siguiente actividad.

Vinculación de los temas

Conclusión

Actividad 1

- a) Formen equipos de cuatro personas y construyan el hipertexto gráfico y escrito de la lectura que seleccione tu profesor.

El hipertexto nos proporciona material informativo que sirve de base para la construcción de diferentes textos académicos, tales como informes, monografías, artículos, ensayos, ponencias. Veamos cómo, a partir del hipertexto, podemos elaborar un ensayo.

4.3. El ensayo

Entre las tipologías textuales más utilizadas por los estudiantes universitarios, el ensayo ocupa un lugar predominante. La versatilidad del ensayo permite tratar una amplia gama de temas afines a las diversas carreras. Este género discursivo es

⁷ Lautremont *Espacio cultural*. "Surrealismo". En www.geocities.com/pens_arte/surrealismo.htm. Recuperado en junio de 2007.

de los más eficaces para mejorar la comprensión lectora y motivar la producción de escritos que expresen propósitos claros y que sustenten hipótesis con argumentos sólidos y coherentes.

El ensayo es un texto académico que exige suficiente rigor intelectual en su redacción para expresar conocimientos que deben ser sometidos a crítica. Es una forma discursiva utilizada desde hace varios siglos. Dos de sus máximos exponentes fueron el inglés Francis Bacon, considerado el más grande ensayista, y el francés Michael de Montaigne, inventor de este género entre los clásicos. En América Latina han destacado ensayistas como Jorge Luis Borges, Alfonso Reyes, Pedro Enríquez Ureña, José Carlos Mariátegui, Carlos Monsiváis, Octavio Paz, entre otros.



Francis Bacon

El ensayo se puede definir como un texto mediante el cual se expone, analiza, reflexiona, argumenta y comenta una interpretación personal sobre un determinado tema: histórico, filosófico, científico, literario, etcétera (González, *et al.*, 2002). Todo puede ser tratado en un ensayo, desde lo más trascendental hasta lo más frívolo. Lo fundamental es el punto de vista, la valoración, la opinión del que redacta, su capacidad de persuasión. Además exige la comprensión y el dominio del tema. En el ambiente académico se puede tratar un problema sin necesidad de resolverlo o esbozar una aproximación sin comprometerse a agotar el tema ni concluirlo.

La elaboración de un ensayo requiere del rigor del pensamiento y de la organización adecuada de sus partes; debe utilizar un léxico directo y preciso, con preguntas que generen expectativas y con citas que respalden las reflexiones y argumentos del autor. Así, el autor debe investigar en diversas fuentes acerca del tema o asunto que desea expresar, esto es requisito para que haya calidad y solidez en la argumentación de las hipótesis propuestas. En este libro utilizamos el hipertexto como una herramienta que nos permite llevar a cabo la investigación.

El ensayo es un texto propositivo porque sostiene un punto de vista, presenta una idea nueva, inaugura una forma distinta de interpretar un problema viejo con un enfoque diferente a los existentes (González, *et al.*, 2002). Los buenos ensayos cuidan lo que se dice y cómo se dice; deben, por tanto, ser originales, amenos, claros y sencillos. Siguiendo el aporte de los primeros ensayistas, se puede afirmar que el ensayo no se limita sólo a mostrar los pensamientos del autor, sino que expone el proceso de pensar.

Aquí proponemos que para redactar un ensayo se utilice la información que reconstruimos en el hipertexto escrito. El ensayo como género discursivo tiene una estructura básica que contempla aspectos como una introducción, una problemática, antecedentes del tema, una postura específica del autor con respecto al tema (dicha postura debe ser sustentada con argumentos válidos) y una conclusión.

4.4. Metodología para construir ensayos a partir de hipertextos

- Lo primero que debemos hacer es tener a la mano nuestro hipertexto escrito y evaluar la información para elaborar una o más preguntas eje, que den coherencia a nuestra idea.
- Al realizar juicios con respecto al material debemos elaborar una lista de razones que apoyen nuestra postura, éstas pueden ser evidencias, ejemplos, contrastes, entre otras.
- A partir de la lista de razones, es necesario desarrollar detalles en aquellas que consideremos más importantes.
- Describir cada una de las razones desarrolladas.
- Argumentar para mostrar nuestro punto de vista.
- Construir un solo texto a partir del hipertexto escrito y de la lista de argumentos desarrollados para el ensayo.
- Agregar introducción y conclusión.
- Revisar aspectos de redacción y ortografía.
- Redactar el ensayo final.

Veamos un ejemplo de ensayo a partir del hipertexto “La metamorfosis del adjetivo”, siguiendo los puntos anteriores.

1. Preguntas eje: ¿por qué el sustantivo permanece y el adjetivo envejece? ¿No será que el adjetivo se transforma de acuerdo con el contexto en el que surge y a donde vuelve?
2. Nuestra postura: si bien el sustantivo permanece como categoría gramatical que nombra a un objeto, su significado se matiza dependiendo del adjetivo que lo califica en los distintos contextos. Es decir, el adjetivo se transforma a partir de la perspectiva que cada contexto propicia y, de esta manera, cuando el adjetivo modifica al sustantivo, modifica también su significado.
3. Lista de razones:
 - La transformación del adjetivo se manifiesta en diferentes corrientes filosófico-literarias.
 - Similitudes entre Romanticismo, Modernismo, Existencialismo y Surrealismo.
 - Diferencias entre Romanticismo, Modernismo, Existencialismo y Surrealismo.
4. Lista detallada de razones para apoyar postura:
 - El uso de los adjetivos varía de acuerdo con la visión del mundo que se tiene en un momento y en un lugar. Es decir, cada época y cada región tiene su propia

perspectiva de la realidad, y ésta se manifiesta a través del uso de adjetivos en la escritura. Las características de la escritura de una época y de un lugar, aunadas al contexto histórico social, son factores que originan una corriente o tendencia filosófica-literaria.

- Similitudes entre algunas tendencias literarias y filosóficas: el Romanticismo, el Modernismo, el Existencialismo y el Surrealismo convergen en la postura subjetivista del mundo del autor. Cada una lo hace a su manera: el Romanticismo con tintes melancólicos; el Modernismo con exóticas fragancias; con angustia, náusea y vergüenza el Existencialismo, y a través del inconsciente y el estado de vigilia, el Surrealismo.
- Otra similitud es que el adjetivo les da a los autores el estilo que los hace pertenecer a dichas corrientes, porque a través de él describen y califican su mundo. El ensimismamiento del autor aparece en estas corrientes a causa de periodos críticos en la historia: el Romanticismo surge luego de la Revolución Industrial; el Modernismo, durante las guerras de independencia de las colonias americanas y las dictaduras en Latinoamérica. El Existencialismo y el Surrealismo surgen durante los periodos de las guerras mundiales.
- Diferencias entre las cuatro corrientes: en el Romanticismo, el adjetivo forma parte del estado anímico del autor. En el Modernismo se utiliza como una máscara para ocultar la realidad. El existencialista muestra su realidad a través de los adjetivos, y el surrealista protesta entre una realidad aparente y una realidad escondida.

5. Argumentos que muestran nuestro punto de vista:

- Hay una analogía entre escritura y cocina, de tal forma que el sustantivo es el platillo fuerte y el adjetivo el condimento. El platillo fuerte, es decir, el sustantivo, permanece a través del tiempo y del espacio, mientras que el adjetivo o condimento varía de acuerdo con el tipo de platillo o de texto que se va a cocinar o redactar. De acuerdo con la sazón que se le da al platillo, el comensal reconoce un tipo de comida —una corriente discursiva—, un lugar y una época específicos.
- Ejemplificar el uso del adjetivo en diferentes corrientes literarias para sustentar la postura de que el adjetivo se transforma y transforma el significado del sustantivo.

Redacción del ensayo⁸:

La metamorfosis del adjetivo

El adjetivo es un elemento de la oración que modifica al sustantivo, es decir, lo condimenta, le da sabor. De acuerdo con el texto de Carpentier (2003)⁹, el adjetivo tiene arrugas porque envejece. Nosotros consideramos que el adjetivo no envejece, sino que se transforma, y al hacerlo transforma el significado del sustantivo. El adjetivo experimenta metamorfosis en cada época y en cada lugar.

Si bien es cierto que el platillo fuerte, es decir, el sustantivo, permanece, y el adjetivo o condimento varía dependiendo del tipo de platillo

⁸ En este ejemplo utilizamos letra normal para el contenido tomado del hipertexto y letra cursiva para la información adicional que permite la construcción del ensayo.

⁹ El estilo de citar cambiará de acuerdo con los protocolos utilizados en las diferentes áreas de estudio.

Introducción

Justificación del título del ensayo y postura de su autor

Analogía utilizada como primer argumento

o de texto que se va a cocinar o redactar, el platillo fuerte también se transforma. Por ejemplo, la carne asada no sabe igual cuando se cocina sólo con sal que cuando se marina con otros condimentos. De acuerdo con la sazón que se le da al platillo, el comensal reconoce el tipo de comida –o corriente discursiva– que caracteriza a un lugar y una época específicos. Los escritores recurren a estos modificadores (sazonadores) para construir sus escritos de acuerdo con su contexto y su visión del mundo, lo que los hará pertenecer a una corriente filosófica y artística.

Cada época tiene sus propias características sociales, culturales, políticas e ideológicas, las cuales se ven representadas en los adjetivos. Carpentier lo ejemplifica contraponiendo la permanencia del sustantivo a la temporalidad del adjetivo. Uno de los ejemplos que utiliza son los refranes, en los que se expone la cultura popular (ideas, creencias, costumbres). Dice que los refranes, generalmente, carecen de adjetivos, por eso siempre están vigentes.

Sin embargo, hay algunos refranes que sí tienen adjetivos y han perdurado: “Al que a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija”; “A buen entendedor, pocas palabras”; “Árbol que crece torcido, jamás su tronco endereza”, entre otros. Consideramos que el uso de los adjetivos varía de acuerdo con la finalidad y la visión del mundo que se tiene en un momento y en un lugar. Es decir, cada época y cada región producen su propia perspectiva de la realidad, y ésta se manifiesta a través del uso de adjetivos en la escritura. Las características de la escritura de una época y de un lugar, aunadas al contexto histórico social, son factores que originan una corriente o tendencia filosófica literaria.

Cuando leemos un texto con adjetivos podemos inferir a cuál época y corriente pertenece, siempre y cuando tengamos conocimiento de esos contextos. Carpentier, para reforzar su idea sobre la caducidad de los adjetivos, hace referencia a diversas corrientes literarias para ver cómo éstos envejecen en cada una de ellas. Nosotros utilizaremos el mismo ejemplo para mostrar cómo el adjetivo se transforma dependiendo del contexto.

Aclaremos el concepto de corriente o tendencia. Una corriente es el resultado del quehacer literario, filosófico o artístico de una época. Corresponde a la forma de pensar, de actuar y de sentir de una sociedad con respecto a su cultura (ideologías, estilos, vivencias, acontecimientos). La corriente literaria no nace como tal, sino que recibe un nombre a partir de similitudes que se encuentran en un conjunto de obras. Dichas similitudes se notan en el estilo, los temas y la época. Entre las tendencias literarias y filosóficas mencionadas por Carpentier están: el Romanticismo, el Modernismo, el Existencialismo y el Surrealismo. Veamos lo que caracteriza a cada una de ellas.

El Romanticismo es una corriente que significa una revolución artística, política, social e ideológica. Sus principios son la libertad, el individualismo, la identidad, la democracia y el nacionalismo. Se origina en Europa al inicio del siglo XIX. Entre los temas recurrentes están el gusto por el pasado histórico, el paisaje, el amor. Utiliza descripciones cargadas de adjetivos que representan el sentir del autor.

Desarrollo de la perspectiva de Carpentier

Desarrollo de la perspectiva del autor del ensayo

Párrafo que integra la postura del autor del ensayo y da pie al segundo argumento

Segundo argumento: las corrientes literarias como ejemplo de transformación del adjetivo

Definición de corriente o tendencia

Características del Romanticismo

Busca paisajes rústicos, noches lluviosas, mar tempestuoso, ruinas de castillos medievales, ambientes nocturnos y misteriosos (Franco, 1985). El escritor romántico es egocéntrico y emotivo. Esta actitud se percibe en su estilo: si el poeta está triste, sus descripciones se basan en adjetivos que denotan tal estado de ánimo¹⁰.

El sentir del romántico se da por el descontento con su presente, el cual estuvo marcado por la era napoleónica, el levantamiento del pueblo francés contra los burgueses y por la guerra de independencia en América. Los autores románticos tienen la convicción de que en el pasado están los auténticos valores de los pueblos.

El Modernismo es una corriente de renovación artística y literaria que se desarrolla en Latinoamérica a finales del siglo XIX y principios del XX. Surge como una reacción a la subjetividad lírica del Romanticismo. Sus objetivos estéticos son la poesía impersonal, meditada y plástica (Correa y Orozco, 1997). Entre sus características más importantes se encuentran: la referencia a los nobles, la alusión a los mundos desaparecidos (la Edad Media caballeresca, las cortes de los Luises en Francia, las monarquías chinas y japonesas); la mención de objetos preciosos; la descripción de ambientes de refinada bohemia. El Modernismo hace uso de símbolos, entre los más representativos están el cisne, el cóndor, la flor de loto, el crisantemo. Los adjetivos utilizados por esta corriente representan dichas características, de ahí que sean plásticos, exóticos y evadan al mundo real.

Características del Modernismo



El Modernismo significa un movimiento de renovación artística y literaria. El sentimiento de libertad se ve alimentado por dos acontecimientos relevantes: el logro de independencia de algunos pueblos latinoamericanos y la derrota de España en la guerra contra Estados Unidos (1898).

¹⁰ El liceo digital. Revista de literatura. “El Romanticismo”. En <http://www.liceodigital.com/literatura/romantic.htm>. Recuperado en junio de 2007.

Características del Existencialismo

Se entiende por Existencialismo el movimiento filosófico y humanístico que surge y se manifiesta en Europa a partir de la crítica social y moral, producto de las grandes guerras del siglo xx. El existencialismo se preocupa por la angustia permanente en el ámbito social, por la incomunicación entre los individuos y por el destino del hombre en un medio hostil (Correa y Orozco, 1997). Ante la adversidad del mundo, de lo único que la humanidad puede estar segura es de la débil existencia en la que está inmersa. Según esta tendencia, la sociedad está condenada al sufrimiento sin poder evitarlo. Los valores quedan proscritos y el pesimismo envuelve la condición humana. Este movimiento representa la pesadumbre y el desasosiego. Los sentimientos que se exaltan son la angustia, la náusea y la vergüenza (Diez, s. f.), provocados por la crisis social y existencial que se vive durante esa época.

El Surrealismo es un movimiento de vanguardia que surge a principios del siglo xx y otorga valor a lo irracional e inconsciente, como elementos esenciales del arte. En el Surrealismo el arte se concibe como una forma de olvidarse de la realidad. Busca el ensimismamiento. El artista se olvida del pensamiento racional porque no puede explicar la realidad. Hace uso de los sueños y los colores en sus mezclas más variadas¹¹. En la poesía se tiende al verso libre. Predomina la adjetivación y el gusto por la interrogación reflexiva (Dávila, 2001).

El Surrealismo trata de producir la suma de dos realidades: la aparente y la escondida (Correa y Orozco, 1997). Es un acto de libertad y rebeldía que surge del movimiento llamado Dadá (otro movimiento de vanguardia). El autor surrealista protesta contra todos los aspectos de la cultura occidental.

A partir de la descripción de algunas de las características de las cuatro corrientes mencionadas, detectamos algunas similitudes: *el Romanticismo, el Modernismo, el Existencialismo y el Surrealismo convergen en la postura subjetivista del mundo del autor. Cada una lo hace a su manera: el Romanticismo con tintes melancólicos; el Modernismo con exóticas fragancias; con angustia, náusea y vergüenza, el Existencialismo, y a través del inconsciente y el estado de vigilia, el Surrealismo.*

Otra similitud es que el adjetivo les da a los autores el estilo que los hace pertenecer a dichas corrientes, porque a través de él describen y califican su mundo. El ensimismamiento del autor aparece en estas corrientes a causa de periodos críticos en la historia: el Romanticismo surge luego de la Revolución Industrial; el Modernismo, durante las guerras de independencia de las colonias americanas. El Existencialismo y el Surrealismo surgen durante los periodos de las guerras mundiales.

Cada uno de estos contextos son similares: periodos de guerra. Sin embargo, en cada época se tiene una perspectiva diferente de la realidad y ésta se manifiesta a través de los adjetivos utilizados para describirla.

¹¹ Lautremont Espacio cultural. "Surrealismo". En www.geocities.com/pens_arte/surrealismo.htm. Recuperado en junio de 2007.

Características del Surrealismo

También detectamos algunas diferencias entre las cuatro corrientes: en el Romanticismo, el adjetivo forma parte del estado anímico del autor; en el Modernismo, se utiliza como una máscara para ocultar la realidad; el existencialista hace uso del adjetivo para mostrar lo absurdo de su existencia; y el surrealista recurre a él para otorgar valor a lo irracional e inconsciente. Estas diferencias hacen evidente el dinamismo del adjetivo y no su caducidad.

Como se puede observar, un aspecto que vincula a estos movimientos literarios es que responden a un contexto específico. Cada uno reacciona, también de manera específica, a los cambios sociales, culturales, políticos, económicos y existenciales de su época. El adjetivo, como sazonzador del sustantivo, va cambiando para darle forma y sabor a los nuevos temas, a los nuevos ambientes, a las nuevas ideas que surgen a través del tiempo.

Conclusión

Este ensayo es uno de los muchos que se pueden construir a partir de un hipertexto.

Actividad 2

De manera individual, redacta un ensayo a partir del hipertexto realizado en equipo durante la actividad anterior.

RECAPITULACIÓN

Como hemos visto, cuando se construye un ensayo a partir del hipertexto se ponen en práctica todas las estrategias propuestas en este libro. Al construir el hipertexto, el alumno realiza inferencias al establecer conexiones entre sus ideas, las de sus compañeros y las de los autores consultados. Se realizan actividades de lectura y co-lectura poniendo en práctica las técnicas para la lectura analítica y crítica, vistas en las unidades 2 y 3 del programa.

El hipertexto promueve el trabajo colaborativo, reforzando así el proceso de aprendizaje, y contribuye al desarrollo del estilo personal de los estudiantes. Por un lado, cuando se construye el hipertexto gráfico ejercitamos más el hemisferio derecho cerebral: pensamos en imágenes, en texturas, y desarrollamos nuestra creatividad cuando organizamos las ideas a partir de representaciones, pues podemos integrar la información.

Por otro lado, cuando el alumno ejercita el hipertexto escrito utiliza predominantemente el hemisferio izquierdo cerebral, porque analiza la información de

manera secuencial y lineal y va construyendo el texto a partir de los elementos o partes que lo constituyen. Responde a preguntas como: qué, cómo, por qué, cuándo, dónde, entre otras. De igual forma, al investigar y realizar la co-lectura y co-escritura se realizan procesos cognitivos, metacognitivos, lingüísticos y de comunicación oral y escrita.

Todos estos procesos se ponen en práctica cuando el alumno participa en la planeación de la actividad, la discusión del tema, la selección de materiales e información, cuando comparte, discute y construye conocimiento nuevo para la redacción de un texto.

Es importante aclarar que con el hipertexto como herramienta, además de ensayos también se pueden elaborar otro tipo de trabajos académicos, como la monografía, el informe de lectura, la reseña o la ponencia, al usar los aspectos formales que requiere cada uno.

Elegimos el ensayo porque consideramos que, dada la versatilidad de este género discursivo, es apropiado para todas las disciplinas. El ensayo permite poner en práctica estrategias mediante las cuales se cumplen los objetivos del curso, como por ejemplo, el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en el alumno. De igual manera, la construcción del ensayo exige rigor intelectual y tiene como finalidad externar y defender un punto de vista; expresar propósitos claros e hipótesis sustentadas con argumentos sólidos y coherentes.

Las actividades desarrolladas en este libro promueven la formación integral del alumno. Se sustentan en los cuatro pilares de la educación propuestos por Delors. Así, aprender a aprender implica:

- Aprender a conocer, porque cuando aprendemos hacemos consciente nuestro entorno y tratamos de comprender lo que sucede más allá de él. Porque obtenemos conocimientos que aprovecharemos a lo largo de nuestra vida, entre los que se encuentran: el manejo de estrategias cognitivas para recabar, organizar y procesar la información y para resolver problemas desde el punto de vista creativo y de lectoescritura¹², como lo observamos en la construcción de nuestro ensayo. Además, aprendemos a conocer cuando manejamos estrategias metacognitivas, cuando hacemos consciente nuestro aprendizaje y utilizamos mecanismos internos (memoria y atención) en su adquisición.
- Aprender a hacer, porque utilizamos diversas técnicas y metodologías para comprender, analizar e interpretar la información y para sustentar nuestras ideas. De igual forma, aprendemos a hacer cuando construimos un ensayo a partir de la aplicación de técnicas, metodologías y estrategias de lectoescritura.
- Aprender a convivir, porque al trabajar en equipo aprendemos a respetar las ideas de los demás y a sustentar las nuestras. Con ello promovemos la capacidad de integración, la participación en grupos, el liderazgo y la aceptación de la diversidad.
- Aprender a ser, porque al saber cómo aprendemos, podemos regular nuestro aprendizaje y planear nuestras acciones. Esto permite reconocer que tenemos habilidades para el autoaprendizaje, y con ello desarrollamos capacidades de iniciativa, autogestión, creatividad, investigación, capacidad analítica y de pensamiento crítico.

¹² Este es uno de los muchos puntos de vista mediante los cuales se pueden resolver problemas. Existen otros como los que se utilizan en matemáticas, en administración, en ingeniería, en economía, etcétera.

Autoevaluación de los procesos de aprendizaje y reconocimiento de los conceptos adquiridos

Instrucciones: con el propósito de que reflexiones sobre tu proceso de aprendizaje y reafirmes los conceptos adquiridos, marca con una X la calificación que consideres adecuada para cada una de las preguntas.

Criterios para evaluar:

- 1 = no
- 2 = mínimamente
- 3 = bien
- 4 = muy bien
- 5 = excelente

		1	2	3	4	5
1	¿Tengo una idea más clara de lo que es un hipertexto?					
2	¿Puedo aplicar la estrategia de hipertextos en la redacción?					
3	¿Distingo las características de un ensayo?					
4	¿Puedo construir un ensayo a partir de un hipertexto?					
5	¿Las actividades realizadas me permiten retroalimentar y valorar los conocimientos vistos en el curso?					

Escribe una reflexión sobre aquellos aspectos que más te hayan interesado en esta unidad.

Bibliografía

UNIDAD 1

- Álvarez, A. A. (2001), *Competencias profesionales. Análisis conceptual y aplicación profesional*, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Barcelona.
http://www.ub.es/grop/Docs_SEPEROP/A_Aneas.PDF#search=%22modelos%20de%20competencia%20profesional%2C%20Echeverr%C3%ADa%202001%22
- Amaya J. y Prado E. (2002), *Estrategias de aprendizaje para universitarios*, México: Trillas.
- Anaya (2003), *El constructivismo* en Monografías.com <http://www.monografias.com/trabajos11/constru/constru.shtml>. Recuperado 19 de septiembre de 2006.
- Ausubel-Novak-Hanesian (1983), *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, 2ª ed., México: Trillas.
- Beltrán (1993), en http://wiki.gleducar.org.ar/wiki/Modelo_epistemol%C3%B3gico_y_p... Recuperado 19 de septiembre de 2006.
- Blythe, T. y Perkins, D. (1994), "Putting Understanding up-front" en *Educational Leadership* Vol. 51. No. 5, en www.ascd.org/portal/site/ascd/
- Clark. D. (2000), "Vision, Auditory, and Kinesthetic Survey". *Learning Styles*, en <http://www.nwlink.com/%7Edonclark/hrd/vak.html> (adaptado).
- De Vega, M. (1993), *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Dorado P., C. (1998), "Aprender a aprender" en XTEC Xarxa Telemática Educativa de Cataluña, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Dubois, M. E. (1991), *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*, Buenos Aires: Aique.
- Estrategias de aprendizaje. Aprender a aprender, en <http://extensiones.edu.aytolacoruna.es/educa/aprender/estrategias.htm#1>.
- Flavell, J. (1996), *El desarrollo cognitivo*, España: Prentice May.
<http://www.xtec.es/~cdorado/cdora1/esp/metaco.htm>. Recuperado 12 de abril de 2006.

- Luque, J. L., García M. J. A., Gutiérrez, F., Elosúa, M. R. y Árate, M. (1999), "La construcción de la representación semántica de los textos" en *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona: Paidós.
- Maturano, C., Soliveres, M. y Macías, A. (2002), "Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias" en *Enseñanza de las ciencias*, <http://www.bib.uab.es/pub/ensenanzadelasciencias/02124521v20n3p415.pdf>. Recuperado 12 de abril de 2006.
- Mazuera S., L. (2002), *Constructivismo y educación*. "Juicio moral", en <http://www.monografias.com/trabajos14/constructivismoedu/constructivismoedu.shtml>. Recuperado 16 de octubre de 2006.
- Montes y Montes (2003), *Mapas mentales paso a paso*, México: Alfaomega.
- Nisbet, J. y Schucksmith, J. (1987), *Estrategias de aprendizaje*, España: Santillana.
- Otero, J. (1990), "Variables cognitivas y metacognitivas en la comprensión de textos científicos: el papel de los esquemas y el control de la propia comprensión" en *Enseñar de las ciencias*, España: UAB.
- Palinscar, A y A. Brown (1989), "La enseñanza para la lectura autorregulada" en Resnick, L. y L. Kopfler (eds), *Curriculum y cognición*, Buenos Aires: Aique.
- Santiuste B. V. Cuadernos de Educación 1, *Aproximación al concepto de aprendizaje constructivista*, Universidad Complutense de Madrid, www.indexnet.santillana.es/rcs/_archivos/Infantil/Biblioteca/Cuadernos/constru1.pdf
- Santos, V. y F. J. (2004), *Desarrollo de la competencia intercultural en alumnado universitario: una propuesta formativa para la gestión de empresas multiculturales*, Barcelona: Universidad de Barcelona.
- UNAM (2004), *Estrategias de aprendizaje, manual para el alumno*. México: UNAM.
- Universidad de Sonora (2003), "Lineamientos generales para un modelo curricular de la Universidad de Sonora" en *Gaceta*, Hermosillo: Draw Grafic.
- Universidad de Sonora (2004), *Estrategias para aprender a aprender: manual del instructor*, Hermosillo: Universidad de Sonora.
- Universidad La Salle (2004), *Aprender a aprender*, México: Universidad La Salle.
http://www.ulsal.mx/formacionintegral/html/aprender_a_aprender.html
- Vermut, J. D. (1996), "Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning strategies: A phenomenographic analysis". *Higher Education*. Vol. 31, No. 1, Netherland: SpringerLink Kluwer Academic Publishers.

UNIDAD 2

- Argudín y Luna, M. (2001), *Aprender a pensar leyendo bien*, México: Plaza y Valdés.
- Arteaga, R. (1997), *Estimulación del desarrollo cerebral*, Hermosillo: Universidad de Sonora.
- Basulto, H. (1995), *Curso de redacción dinámica*, México: Trillas.
- Berthier, A. *Conocimiento y sociedad*. "Mapas mentales".
<http://www.conocimientoysociedad.com>. Recuperado 1 de agosto de 2006.
- Beuchot P., M. (1998), *La voz del texto. Polisemia e interpretación*, México: UNAM.
- Bosch G., C. (1974), *Los sistemas de información documental*, 6ª ed., México: (s. Edit.).
- Cardozo, C., *Breves consideraciones acerca del concepto de escritura en la propuesta post-estructuralista de Jacques Derrida: aportes sobre algunos problemas del lenguaje* <http://www.astrolabio.unc.edu.ar/articulos/estudiosdeldiscurso/articulos/cardozo.php>
- Carlino. P. (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Carpentier, A. (2003), "El adjetivo y sus arrugas". En *La insignia*,
http://www.lainsignia.org/2003/abril/cul_053.htm. Recuperado mayo de 2007.
- Cassany, D. (2006), *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula. (Papeles de pedagogía)*, Barcelona: Paidós.
- (2004), *La cocina de la escritura*, Barcelona: Anagrama.
- (2000), *Reparar la escritura*, Barcelona: Graó.
- (1989), *Describir el escribir: cómo se aprender a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Carrillo M. E., et al. (1988), *Dinamizar la lectura*, México: Alhambra.
- Cohen, S. (1994), *Redacción sin dolor. Aprenda a escribir con claridad y precisión*, México: Planeta.
- Chávez P., F. (2003), *Redacción avanzada. Un enfoque lingüístico*, 3ª ed., México: Pearson-Addison Wesley.
- Day A. R. (1992), *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*, México: Organización Panamericana de la Salud.
- De Sánchez, M. (1991), *Desarrollo de habilidades del pensamiento. Procesos básicos del pensamiento*, México: Trillas.
- (1995), *La lectura analítico-crítica. Un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información*, México: Trillas.

- Díaz, V. (1985), *Aprender a estudiar con éxito*, México: Trillas.
- Díaz de L. E. (1988), *Guía de comprensión de lectura (textos científicos y técnicos)*, México: SEP-ANUIES.
- Galindo, C., et al. (1997), *Manual de redacción e investigación*, México: Grijalbo.
- González G., F., De la Vara E., A. B., Orozco E., H., Feria G., J. J., Araoz R., M. E., Guerrero de la Ll., P. (2002), *Presentación de trabajos académicos*, 5ª ed. Correg. y aum., Hermosillo: Universidad de Sonora.
- González G., F. (2005), *Los criterios de la puntuación*, Hermosillo: Universidad de Sonora.
- Guerrero de la Ll., P. (2003), *Ortografía y comunicación escrita*, Hermosillo: Universidad de Sonora.
- González, L., D., Valenzuela M., E., Miranda A. J., Valenzuela Ch., O. L., Miranda L., M. C. (2001), *Habilidades y estrategias de estudio: talleres de aprender a aprender*, Hermosillo: Universidad de Sonora.
- Kurland, D. J. (2003), *Lectura crítica versus pensamiento crítico*. Cali, Eduteka <http://www.eduteka.org/LecturaCriticaPensamiento2.php> Recuperado enero de 2007.
- McEntee, H. (1996), *Comunicación oral para el liderazgo en el mundo moderno*, ed. Actualizada, México: McGraw-Hill/Interamericana.
- Quintana, Hilda (2004), *Comprensión lectora en*
<http://www.univerxity.com/aspSmartUpload/21112004104030.doc>
- Reader's Digest (1994), *Hablar y escribir bien*, México.
- Sarlo, B. (1996), "Cultura fast y lentitud" en *Instantáneas. Medios, ciudad y costumbres en el fin de siglo*, Buenos Aires: Ariel.
- Tagore, R. T. (2001), "El jardinero" en *Obras selectas*, Madrid: Edimat Libros, S.A.
- Walter, M. (2000), *Cómo escribir trabajos de investigación*, Barcelona: Gedisa.
- Zaid, G. (Nov. 2006). "La lectura como fracaso del sistema educativo" en *Letras libres* en
<http://www.letraslibres.com/index.php?art=11611>. Recuperado noviembre de 2006.

UNIDAD 3

- Ausubel-Novak-Hanesian (1983), *Un punto de vista cognoscitivo*, 2ª ed., México: Trillas.
- Blythe, T. y Perkins, D. (1994), "Putting Understanding up-front". *Educational Leadership*. Vol. 51. No. 5. en
www.ascd.org/portal/site/ascd/

- Cassany, D. (2006), *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, España: Anagrama.
- Castro-Gómez, S. (s. f.), "Althusser, los estudios culturales y el concepto de ideología" en <http://www.oei.es/salactsi/castro3.htm>. Recuperado 6 de abril de 2006.
- Colazo Ll., C. y Jara, M. E. (2006), "El proceso inferencial en la lingüística textual", *Monografias.com* <<http://www.monografias.com/trabajos30/proceso-inferencial/proceso-inferencial.shtml>>. Recuperado 12 abril de 2006.
- Delgado R., F (2001, julio), tomado de *INTER-FORUM*, <http://www.revistainterforum.com/espanol/ensayos/070901contest4.html>. Recuperado 26 de abril de 2006.
- De Vega, M. (1993), *Introducción a la psicología cognitiva*, Madrid: Alianza.
- Dubois, M. E. (1991), *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*, Buenos Aires: Aique.
- Flavell, J. (1996), *El desarrollo cognitivo*, España: Prentice Hall.
- González, G. B. M. y Moreno, J. T. (1998), *Las analogías en la enseñanza de las ciencias*, II Simposio sobre la Docencia de las Ciencias Experimentales en la Enseñanza Secundaria. Madrid: Colegio Oficial de Biólogos.
- Hemingway, E. (1925), *In Our Time*, New York: Simon & Schuster.
- Instituto de Educación Secundaria (IES) Murgi, "Dilemas morales de paz y libertad" en *El País digital*, www.iesmurgi.org/filosofia/etica/Dilemas%20Morales.html. Almería, España.
- Lakoff, G y Johnson, M. (1995), *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid: Cátedra.
- León, J. y Escudero, I. *Procesamiento de inferencias según el tipo de texto*, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. <http://web.fu-berlin.de/adieu/vazquez/Leon%20Y%20Escudero.pdf>. Recuperado septiembre de 2006.
- León, J. A., van den Broek, P. y Escudero, I. (1999), "El procesamiento de inferencias elaborativas en relación a la memoria operativa y según el tipo de texto utilizado", presentado en las *1as Jornadas de Psicología de la Memoria*, Barcelona.
- Luque J. L., García Madruga, J. A., Gutiérrez, F., Elosúa M. R. y Gárate, M. (1999), "La construcción de la representación semántica de los textos" • en *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos volutivos e instruccionales*, Barcelona: Paidós.
- Martín G. M. (2003), "Metáforas y simulaciones: alternativas para la didáctica y la enseñanza de la ciencia" en *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. Vol. 2, No. 3, en la biblioteca digital de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación de la Ciencia y la Cultura, <http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen2/Numero3/Art10.pdf>

- Maqueo, A. M. (2005), *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo de la teoría a la práctica*, México: Limusa.
- Maturano, C., Soliveres, M. y Macías, A. (2002), "Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias" en *Enseñanza de las ciencias*, <http://www.bib.uab.es/pub/ensenanzadelasciencias/02124521v20n3p415.pdf>. Recuperado 12 de abril de 2006.
- Molinari, M. C. (2004), *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*, Buenos Aires: Eudeba.
- Nisbet, J. y Schucksmith, J. (1987), *Estrategias de aprendizaje*. España: Santillana.
- Ortega y Gasset, "Notas para un brindis" (fragmento) en *La caza y los toros*, (Colección Austral, núm. 1328), México: Espasa-Calpe. http://www.lengua.profes.net/apieaula2.asp?id_contenido=37609. Recuperado 23 de noviembre de 2006.
- Otero, J. (1990), "Variables cognitivas y metacognitivas en la comprensión de textos científicos: el papel de los esquemas y el control de la propia comprensión" en *Enseñar de las ciencias*, España: UAB.
- Osborne, R. y Freyberg, P. (1998), *El aprendizaje de las ciencias. Implicaciones de las ideas previas en los alumnos*, 3ª ed., Madrid: Narcea.
- Palincsar, A. S. y Brown, A. L. (1997), "La enseñanza para la lectura autorregulada" en Resnick L. Y Klopfer L. (comp.) *Currículo y cognición*, Argentina: Aique.
- Peronard, M. de A., Gómez, M. Luis, Carrullo de Díaz A. y Velásquez M. (1995), *Comprensión lectora. Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*, Viramonte, M. (comp.), Buenos Aires: Colihue.
- Petruzzi, H., Cilento, L., Labeur, P., Prestigiacomo, R. (2002), *Tomo la palabra: polimodal 1: lengua y literatura 1*, Buenos Aires: Colihue.
- Puche, N. R. y Lozano, H. (1999), *Metáforas visuales y su representación. Dos propuestas en el Simposio Tentaciones Reduccionistas en el Concepto de representación*, 29th Annual Symposium of Jean Royal Piaget Society, México.
- Real Academia Española (2004), *Diccionario de la Lengua Española*. <http://www.rae.es/>
- Resendiz, S. J. (2001), *La mediación del símbolo y la metáfora en la hermenéutica de Paul Ricoeur*, tesis de licenciatura en Filosofía, Instituto Salesiano de Estudios Superiores, México: Instituto Salesiano de Estudios Superiores.
- Sales, A. y García R. (1997), *Programas de educación intercultural*, Bilbao: Desclée De Brouwer.

- Silvestri, A. (s. f.), "Comprensión macroestructural y reformulación resuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios" en *Revista Signos* Vol. 39, No. 60 Valparaíso, http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342006000100001&script=sci_arttext&tlng=. Recuperado junio de 2006.
- (2001), "Dificultades en la producción de la argumentación razonada en el adolescente: las falacias de aprendizaje" en Martínez, M. C., *Aprendizaje de la argumentación razonada*, Vol. 3, Colombia: Universidad del Valle.
- Solé, I. (1992), *Estrategias de lectura*, Barcelona: GRAO.
- Trabassó, T. y Magliano, J. P. (1996), "Conscious Understanding During Comprehension" en *Discourse Processes* No. 21, en www.leaonline.com/toc/dp/21/1
- van Dijk, T. A. (2000), *El discurso como interacción social*, Vol. II, Barcelona: Gedisa.
- Vega, R. L. (2004), "Paradojas: el discurso con sal y pimienta", Lindaraja, *Revista de estudios interdisciplinarios y transdisciplinarios*, Foro universitario de realidad y ficción, en www.realidadyfiction.org
- Vermut, J. D. (1996), "Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning strategies: A phenomenographic analysis". *Higher Education*, Kluwer Academic Publishers, www.iesmurgi.org/filosofia/etica/Dilemas%20Morales.html
- Walter, M. (1986), *Teoría del texto e interpretación del texto*, México: UNAM.
- Wikipedia, la enciclopedia libre (2007), *Razonamiento*, en <http://es.wikipedia.org/wiki/Razonamiento>. Recuperado marzo de 2007

UNIDAD 4

- Acuña, C., S. y Weber, V. (1999), *La utilización de hipertextos como herramientas para el aprendizaje y la instrucción* en <http://tecnologiaedu.us.es/edutec/2libroedutec99/libro/2.3.htm>
- Álvarez, J. O. (1999), *Del monologuismo del texto al poliloguismo del hipertexto*.
 • Ponencia presentada en la Segunda Conferencia de Literatura Iberoamericana. Florida International University, en octubre de 1999, <http://www.ucm.es/info/especulo/hipertul/omnibyte.htm#FOOTDave>
- Barret, W. (1990), *The society of text, hipertext, hipermedia, and the social construction of information*, Cambridge, MIT.
- Buzan, T. (1996), *El libro de los mapas mentales*, España: Urano.

- Casillas, C. A. A. (2005), *Técnicas de lectura y redacción de textos*, San Luis Potosí, México.
<http://www.universidadabierta.edu.mx/principals.html>. Recuperado 29 de mayo de 2006.
- Correa P. A. y Orozco T. A. (1997), *Literatura universal. Introducción al análisis de textos*. 4ª reimp., México: Alhambra.
- Dave, C., *Methaphors of Hypertext: Dangerous Methaphors*, en <http://www.public.iastate.edu/~dclark/dangerous/metaphor.html>
- Dávila, A. M. (2001), "El discurso del cuerpo entre lo fiero y lo tierno", *Revista de poesía Guajana*, en <http://www.revistaguajana.com/2001/editorial.html>. Recuperado junio de 2007.
- Diez de la C. M. E. (s. f.), *El Existencialismo*, en <http://www.cibernous.com/autores/existencialismo/teoria/existencialismo.html>. Recuperado junio de 2007.
- El liceo digital. Revista de literatura*. "El Romanticismo" en <http://www.liceodigital.com/literatura/romantic.htm>. Recuperado junio de 2007.
- Gómez, M. J. L. (1992), *Teoría del ensayo*, México: UNAM, en <http://www.ensayistas.org/critica/ensayo/gomez/ensayo8.htm>. Recuperado 2 de junio de 2006.
- González G., F. et al. (2002), *Presentación de trabajos académicos*, 5ª ed., Hermosillo: Universidad de Sonora.
- Jaramillo, S. y Mendoza, V. (2004), "Guía para la elaboración de ensayos de investigación", en *Razón y palabra*. No. 41. Primera Revista electrónica en América Latina especializada en tópicos de comunicación, México. <http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/sobrerp.html>. Recuperado 5 de junio de 2006.
- Martínez, M. (2005), *El ensayo como composición (II)*, <http://hargentina.blogspot.com/2005/10/el-ensayo-como-composicin-ii.html>. Recuperado 30 de mayo de 2006.
- Mina, P. A., *Aprende a pensar, el texto como instrumento de conocimiento* <http://www.monografias.com/trabajos13/libapren/libapren.shtml>. Recuperado 23 de mayo de 2006.
- Montes, S. (2002), *Mapas mentales paso a paso*, México: Alfaomega.
- Peronard T., M. et al. (1998), *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*, Santiago: Andrés Bello.

Rivera, L. (2003), *Estrategias de lectura para la comprensión de textos escritos: el pensamiento reflexivo y no lineal en alumnos de educación superior*, en Revista Digital UMBRAL 2000, No. 12, mayo 2003
www.reduc.cl

— (2004), *Sistematización de estrategias de comprensión y producción de textos para alumnos de educación superior*, taller impartido en Primer Congreso Internacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Tercer Foro Nacional sobre la Enseñanza de la Literatura “Josefina de Ávila Cervantes”, Hermosillo: Universidad de Sonora.

Sambrano, J. (2000), *Mapas mentales*, México: Alfaomega.

Vargas, A. G. (1996), *Un concepto de ensayo*. Escuela de Ciencias del Lenguaje, ITCR.
<http://www.cientec.or.cr/concurso2/concepto.html>. Recuperado 25 de mayo de 2006.